

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**  
**DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL**



**TESIS DOCTORAL**

**Dimensión pedagógica de la obra de Jacques-Martin Hotteterre (1674-1763): estudio analítico e implicaciones educativas para una práctica interpretativa en el estilo, a la luz de su tratado y su producción musical**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**María del Ser Guillén**

DIRECTOR

**Luis María Noain Calabur**

**Madrid, 2016**



**Universidad Complutense de Madrid**

**Facultad de Educación**

**Departamento de Expresión Musical y Corporal**

**Programa de Doctorado**

**“Investigación del Aprendizaje y la Enseñanza de la Música”**

**TESIS DOCTORAL**

**DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA OBRA DE JACQUES-  
MARTIN HOTTETERRE (1674-1763): ESTUDIO  
ANALÍTICO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA UNA  
PRÁCTICA INTERPRETATIVA EN EL ESTILO, A LA LUZ  
DE SU TRATADO Y DE SU PRODUCCIÓN MUSICAL**

**Presentada por MARÍA DEL SER GUILLÉN para optar al  
Grado de Doctora por la Universidad Complutense de  
Madrid**

**Director**

**DR. D. LUIS MARÍA NOAIN CALABUIG**

**Madrid, 2015**



---

***La sécularité de cette musique [...ancienne] explique la grande qualité de son enseignement, notamment sur le plan de la technique instrumentale et de l'interprétation dans les domaines d'excellence.***

*El carácter secular de esta música [...antigua] explica la gran calidad de su enseñanza, especialmente en el plano de la técnica instrumental y de la interpretación en los ámbitos de excelencia.*

***Les conservatoires malgré une réelle ouverture aux esthétiques et genres musicaux divers, restent les garants de l'enseignement des musiques dites savantes-classiques de tradition écrite.***

*Los conservatorios a pesar de una real apertura a las estéticas y géneros musicales diversos, continúan siendo los garantes de la enseñanza de las músicas denominadas cultas-clásicas de tradición escrita.*

[M. Didier Lockwood, Vice-Président du Haut Conseil de l'Éducation artistique et culturelle- (Paris). Rapport à l'attention du Ministre de la Culture et de la Communication.

*Quelles méthodes d'apprentissages et de transmission de la musique aujourd'hui?* Avril 2011]





## AGRADECIMIENTOS

La concepción de un proyecto de Tesis Doctoral, su desarrollo y el llevarlo a término, supone un gran reto para todo investigador. Un reto que, sin duda, no puede ser afrontado sin el apoyo y el acompañamiento, en primera instancia, de un director.

Es por lo que agradezco sinceramente la confianza que el Dr. D. Luis María Noain Calabuig ha depositado en mí, al aceptar la dirección de este trabajo de investigación. Su disponibilidad, sus observaciones y consejos precisos, su estímulo y ejemplo de entusiasmo y gusto por el hecho musical en sus órdenes histórico-cultural, artístico y pedagógico han permitido dar forma y contenido al itinerario de investigación, siempre en el marco de la consideración y el respeto de las exigencias de calidad establecidas.

Así mismo, mi agradecimiento se dirige a los miembros de la Comisión que me hacen el honor de examinar esta Tesis Doctoral.

Y como es de rigor, expreso además mi reconocimiento y gratitud:

- a todo el profesorado que, a lo largo del proceso formativo en el marco del Programa de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid, y en los diferentes niveles de estudio que he seguido, me ha aportado las claves del progreso y del enriquecimiento necesarios para afrontar las tareas investigadoras;

- a la Fundación Caja Burgos que, a través de la ayuda del programa “Jóvenes Excelentes”, ha facilitado mi formación a la investigación y el acceso a documentos y fuentes de interés.

Gracias, finalmente, a las personas más próximas, a las de mi entorno familiar, especialmente por su presencia y ánimo en cualquier circunstancia. De todas ellas, -como partícipes incondicionales-, esta Tesis también es suya.

Madrid, 2015



## **SIGLAS Y ACRÓNIMOS**

### ***Criterios de redacción***

---





## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AEC	Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
b.	nacido en (año de nacimiento)
ca.	en torno a (año de publicación)
CEDEFOP	Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional / European Centre for the Development of Vocational Training
CERFEE	Chercheurs et recherches en formation, éducation, enseignement
DDP	Descriptores de Dublín/Polifonía
DeSeCo	Definición y Selección de Competencias
ECTS	European Credit Transfert System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFA	Education for All
EPT	Educación para todos
ERIC	Education Resources Information Center
Eurydice	Red de Información sobre la Educación en la Comunidad Europea
GISEF	Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et formation
GREYC	Groupe de Recherche en Informatique, Image, Automatique et Instrumentation de Caen
H.I.P.	Historically Informed Practice (Práctica interpretativa históricamente informada)
íd.	ídem
INaLF	Institut National de la Langue Française
INVITE	Vocal & Instrumental Teacher Training (Polifonia project of the AEC)
IPOMS	International Project On Music Signification
ISME	International Society for Music Education
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
LOU	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades / Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril
LRU	Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria
meNet	Music Education Network. A European Communication and Knowledge Management Network for Music Education (Project)

---

NTNU	Université des Sciences et Technologies de Norvège. Département de Musique
OCDE-OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico / Organisation for Economic Cooperation and Development
REMA	Réseau Européen de Musique Ancienne
SEMA (Grupo)	Seminario de Estudios de Música Antigua (Grupo)
SEM-EE	Sociedad para la Educación Musical del Estado Español
S.O.M.A.	Sujeto, Objeto, Medio, Agente. (Componentes del modelo de situación pedagógica)
s/p.	sin página
TCE	Tratado constitutivo de la Comunidad Europea
TIC	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

### ***Criterios de redacción***

- Se utiliza el término Tratado (con mayúscula) para nombrar al documento que constituye la obra de Jacques-Martin de Hotteterre que se analiza.
- Se utiliza la inicial mayúscula en las palabras que hacen referencia a áreas de conocimiento, ámbitos disciplinares generales o específicos y a especialidades o disciplinas instrumentales. Se mantiene en las citas la opción de sus autores.
- Se utilizan términos en francés e italiano de los títulos de las obras musicales.
- Se consigna el nombre y apellido de los autores la primera vez citados, para en las siguientes veces consignar solo el apellido, a excepción de:
  - a) Jacques-Martin Hotteterre, para quien se utiliza J.-M. Hotteterre.
  - b) Autores con el mismo apellido, que se hace preceder de la inicial del nombre correspondiente.
- Se realiza la traducción al español de las citas de autores y documentos publicados en francés o inglés.
- Se presentan en cursiva las unidades de registro que corresponden al texto del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre en las tablas correspondientes al contenido explícito, así como las referencias entre corchetes que nos remiten al texto en las tablas correspondientes al contenido implícito.

## ÍNDICE

---





## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	Pág. i
<i>Resumen</i> .....	iii
<i>Abstract</i> .....	viii
INTRODUCCIÓN.....	3
<i>Motivación</i> .....	3
<i>Justificación</i> .....	4
<i>Estado de la cuestión</i> .....	14
<i>La problemática y delimitación del objeto de estudio</i> .....	19
<i>Premisas e interrogantes planteados</i> .....	23
<i>Objetivos. Objetivo general y Objetivos específicos</i> .....	25
<i>Metodología de trabajo. Diseño de procedimientos</i> .....	26
<i>Determinación de temas centrales</i> .....	27
<i>Estructura y organización de esta tesis doctoral</i> .....	28

## PARTE I

### ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES, INSTITUCIONALES Y CONTEXTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

<i>Preámbulo</i> .....	37
CAPÍTULO 1. LA MÚSICA DEL BARROCO FRANCÉS.....	45
1.1. Datos significativos para la toma de conciencia de una epistemología disciplinar.....	45
1.1.1. La corte de Luis XIV: un contexto de orden socio-político, institucional y cultural emblemático para el arte de la música.....	46
1.1.2. La <i>música práctica</i> en la corte real a través de las instituciones/agrupaciones musicales.....	52
1.1.3. Otras instituciones reguladoras de las Artes: las <i>académies</i> .....	60
1.1.4. Rasgos definitorios de la música del barroco francés: las producciones musicales, los músicos y los instrumentistas de viento madera.....	68
1.2. Los tratados del barroco francés: instrucciones, preceptos y otras precisiones para la Música Antigua.....	74
1.2.1. El tratado como método-guía: funcionalidad, modalidades y perspectivas pedagógicas.....	76
1.2.2. Tratados y métodos para la flauta de pico y el traverso barroco.....	89
1.2.3. El acceso a las fuentes y las ediciones facsímil y críticas.....	94

1.3. El caso representativo de Jacques-Martin Hotteterre: un músico paradigmático en su vinculación a la flauta de pico y el traverso barroco.....	102
1.3.1. La flauta de pico y el traverso barroco: origen, características y aspectos evolutivos.....	103
1.3.2. Jacques-Martin Hotteterre: su estatus como maestro musical.....	110
1.3.3. En torno a las ediciones del Tratado de Jacques-Martin Hoteterre: datos significativos de su contenido.....	114
<b>CAPÍTULO 2. MÚSICA, EDUCACIÓN MUSICAL Y ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LOS NIVELES PROFESIONAL Y SUPERIOR....</b>	<b>121</b>
2.1. El hecho sonoro-musical. Su concepción para los sistemas de educación y formación.....	121
2.1.1. Naturaleza, aspectos y concepción de la música para los vectores de orden pedagógico.....	122
2.1.2. De la definiciones a las perspectivas y visiones del significado de la música para las concreciones curriculares.....	126
2.1.3. Teoría Musical, aspectos evolutivos de la práctica musical y valor y potencialidades de la música.....	130
2.2. El proceso de creación e implantación de las enseñanzas musicales en el marco del nuevo paradigma educativo para la Educación musical.....	136
2.2.1. Determinaciones de política educativa en Europa: su consideración para las enseñanzas musicales.....	138
2.2.2. Precisiones sobre la noción de competencia para los ámbitos disciplinares de la enseñanza de la Música.....	145
2.2.3. Referentes para las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco en los niveles profesional y superior.....	156
2.3. Regulación de la enseñanza de la Música en el sistema educativo español. Configuraciones de orden institucional y curricular.....	162
2.3.1. La adaptación de la enseñanza de la Música a las disposiciones oficiales.....	164
2.3.2. Estructura y organización de la enseñanza de la Música en los niveles profesionales.....	168
2.3.3. Estructura y organización de la enseñanza de la Música en las especialidades instrumentales de los niveles superiores.....	174
2.4. La interpretación musical históricamente informada ( <i>H.I.P.</i> ) con instrumentos antiguos: un espacio y propuesta curricular de naturaleza propia.....	183
2.5. A modo de consideraciones complementarias para la línea de investigación <i>Prácticas interpretativas a partir de ediciones y documentos en la Educación musical profesional y superior</i> .....	191

CAPÍTULO 3. ESTATUS DEL DOCENTE Y DE LOS TRATADOS Y MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA FLAUTA DE PICO Y EL TRAVERSO BARROCO.....	199
3.1. Elementos y factores de la gestión de la enseñanza de las disciplinas instrumentales de los niveles profesional y superior.....	199
3.1.1. De la noción de enseñanza a los componentes implicados en las situaciones pedagógicas.....	201
3.1.2. Las lógicas de acción en las enseñanzas de las disciplinas instrumentales.....	203
3.2. Componentes de la profesionalidad del docente para una enseñanza de calidad de las disciplinas instrumentales.....	207
3.2.1. Configuración del perfil profesional del docente de las disciplinas instrumentales. El referente socio-histórico de la época barroca.....	208
3.2.2. Caracterización de las competencias profesionales docentes. Principios, funciones y actuaciones.....	217
3.2.3. Acciones y tareas docentes: propuesta de un sistema de referencia.....	226
3.3. Los métodos de enseñanza en la gestión de la situación pedagógica. Perspectivas de análisis para el Tratado de Jacques-Martin Hotteterre.....	231
3.3.1. La <i>identidad</i> de los métodos: rasgos y características para las disciplinas instrumentales.....	233
3.3.2. La <i>entidad</i> de los métodos: rasgos funcionales y operativos para las disciplinas instrumentales.....	244
3.3.3. La dimensión pedagógica de los métodos instrumentales. Consideración de su estructura y organización para el caso del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre.....	249
3.4. La demanda de calidad en la enseñanza de las disciplinas instrumentales.	256
3.4.1. La noción de calidad construida: sus indicadores.....	259
3.4.2. Un modelo de referencia de cualidades transversales de la calidad.....	261

## PARTE II

## ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

<i>Preámbulo</i> .....	271
CAPÍTULO 4. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN PARA EL ESTUDIO ANALÍTICO DEL TRATADO DE JACQUES-MARTIN HOTTE TERRE.....	279
4.1. Toma de decisiones metodológicas.....	279
4.1.1. El análisis de contenido. Fases, procedimientos y niveles de análisis en el Tratado.....	281
4.1.2. Unidades y categorías de análisis. Su determinación, selección y definición.....	288
4.2. Presentación descriptiva del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre y tratamiento de los datos.....	293
4.2.1. Primer nivel de análisis: la estructura del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre.....	298
a) <i>Categorización de los datos por unidades de contexto: el prefacio y los capítulos</i> .....	299
a.1. <i>Análisis de la unidad de contexto Prefacio del Tratado</i> .....	299
a.2. <i>Análisis de la unidad de contexto capítulos del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	300
a.3. <i>Análisis de la unidad de contexto capítulos del tratado de la Flauta de Pico</i> .....	317
b) <i>Interpretación de los resultados del primer nivel de análisis: la pertinencia de la estructura del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre</i> .....	323
b.1. <i>La lógica disciplinar educativa bajo el ángulo de la relación temática y propositiva</i> .....	324
• <i>Descripción de los aspectos del contenido disciplinar en el tratado de la Flauta Travesera</i> .....	327
• <i>Descripción de los aspectos del contenido disciplinar en el tratado de la Flauta de Pico</i> .....	331
b.2. <i>La lógica disciplinar educativa bajo el ángulo de la relación de apreciación valorativa</i> .....	332
• <i>Respecto de las enseñanzas profesionales de Música....</i>	332
• <i>Respecto de las enseñanzas para las especialidades instrumentales de los niveles superiores</i> .....	336

4.2.2. Segundo nivel de análisis: la organización estratégica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre .....	338
a) <i>Categorización de los datos por la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza en cada capítulo.....</i>	339
a.1. <i>Análisis de la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza del tratado de la Flauta Travesera.....</i>	340
a.2. <i>Análisis de la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza del tratado de la Flauta de Pico.....</i>	359
b) <i>Interpretación de los resultados del segundo nivel de análisis: la coherencia de la organización estratégica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre .....</i>	364
b.1. <i>La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación temática y propositiva.....</i>	365
b.2. <i>La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación de apreciación valorativa.....</i>	368
4.2.3. Tercer nivel de análisis: la organización funcional operativa del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre.....	372
a) <i>Categorización de los datos por la unidad de contexto fases operativas en cada capítulo.....</i>	373
a.1. <i>Análisis de la unidad de contexto fases operativas del tratado de la Flauta Travesera.....</i>	375
a.2. <i>Análisis de la unidad de contexto fases operativas del tratado de la Flauta de Pico.....</i>	376
b) <i>Interpretación de los resultados del tercer nivel de análisis: la eficacia de la organización funcional y operativa del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre.....</i>	376
b.1. <i>La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación temática y propositiva.....</i>	377
b.2. <i>La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación de apreciación valorativa.....</i>	378
 CAPÍTULO 5. EL CONTENIDO IMPLÍCITO DEL TRATADO DE JACQUES-MARTIN HOTTETERRE. IMPLICACIONES EDUCATIVAS COMO INDICADORES DE LA CALIDAD.....	385
<i>Consideraciones previas. El análisis derivado.....</i>	385
5.1. La interpretación musical: elementos de conocimiento teórico-técnico y prácticos para la intervención del docente de la especialidad instrumental.....	386
5.1.1. La importancia del conocimiento de los principios y la terminología musicales.....	389
5.1.2. Premisas respecto a las cuestiones físicas en la interpretación musical.....	395
5.2. El <i>color</i> del sonido: elemento cognitivo y funcional para el desarrollo del criterio en la práctica interpretativa.....	398

5.3. <i>Notes inégales</i> (desigualdad rítmica): contenido cognitivo esencial de las disciplinas instrumentales para la <i>H.I.P.</i> .....	402
5.4. La articulación adecuada: elementos cognitivos y funcionales para una práctica interpretativa de calidad.....	404
5.4.1. Precisiones aportadas por los tratadistas e intérpretes.....	404
5.4.2. La combinación de vocales. Las sílabas.....	408
5.4.3. Las ligaduras.....	413
5.4.4. Los golpes de lengua, el golpe de diafragma, la síncopa y el doble ataque.....	415
5.5. El discurso musical: elementos significativos para el aprendizaje y la enseñanza de la dimensión estética.....	417
5.5.1. El fraseo y la acentuación de las notas.....	417
5.5.2. El gesto retórico del intérprete.....	419
5.5.3. Cuestiones relativas a la elección del tempo.....	423
5.6. La ornamentación: elementos cognitivos y funcionales clave para el resultado artístico.....	426
5.6.1. Caracterización de los ornamentos para las prácticas interpretativas en el estilo.....	427
5.6.2. Algunas precisiones para el estudio y la aplicación de la ornamentación en las piezas de los maestros musicales.....	428
CONCLUSIONES.....	443
BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS DE REFERENCIA.....	451
ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS.....	499
ANEXOS.....	509
Anexo I. Denominaciones más usuales dadas a la Flauta a lo largo de la historia.	
Anexo II. <i>La Résurrection du Christ</i> - Charles Le Brun (Paris, 1619-Paris, 1690). Musée des Beaux Arts de Lyon.	
Anexo III. Listado resumido y abreviado de los tratados de interpretación más importantes entre 1500 y 1800.	
Anexo IV. Catálogo de las obras de Jacques-Martin Hotteterre.	
Anexo V. Repertorio de ediciones originales de obras de Música de Cámara instrumental del Barroco Francés, en las que es utilizada la Flauta de Pico.	
Anexo VI. Compases 224-226 del primer movimiento ( <i>Allegro</i> ) de la <i>Sonata Hammerklavier</i> , Op. 106 de L. V. Beethoven.	
Anexo VII. <i>Airs y Brunettes</i> ornamentados por Jacques-Martin Hotteterre.	
Anexo VIII. <i>Marques des Agrements et leur signification</i> . D'Anglebert (1689).	
Anexo IX. <i>Explication des Agréments, et des Signes</i> . F. Couperin (1713).	

**PRESENTACIÓN**  
*Resumen*  
*Abstract*

---







## PRESENTACIÓN

Este trabajo de investigación, titulado *Dimensión pedagógica de la obra de Jacques-Martin Hotteterre (1674-1763): Estudio analítico e implicaciones educativas para una práctica interpretativa en el estilo, a la luz de su tratado y de su producción musical*, se ha realizado en el Programa de Doctorado “Investigación del aprendizaje y la enseñanza de la Música” del Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Ha sido dirigido por el Dr. D. Luis María Noain Calabuig, y constituye la tesis doctoral presentada para la obtención del Grado académico de Doctor.

Se inscribe en la línea de investigación “Práctica interpretativa a partir de tratados, ediciones y documentos, en la Educación musical profesional y superior” con la que entronca el desarrollo de las trayectorias académica, formativa y de experiencias profesionales de la doctoranda vinculadas a la flauta de pico y al traverso barroco, en las que, a su vez, percibe la problemática que motiva el proceso de investigación llevado a cabo.

Con la finalidad última de contribuir a que el profesorado de la especialidad optimice las acciones relativas al aprendizaje y la enseñanza en ese contexto determinado, el contenido de este trabajo se configura en la encrucijada y complementariedad de las intenciones y formas propias de una investigación fundamental en Educación y de una investigación pedagógica.

Presenta un carácter pragmático, complejo, transdisciplinar, contextualizado y se concreta en torno a dos elementos esenciales en la *profesionalización* de este profesorado específico:

- La significatividad de la época histórica que constituye el Barroco, al ofrecer el repertorio del barroco francés un contexto multicomponencial y multifuncional para una práctica interpretativa en el estilo con los instrumentos citados.

- La referencia obligada e ineludible a la obra de Jacques-Martin Hotteterre (Paris, 1674-id. 1763) *Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut.-bois, Divisez par Traitez* (Paris, 1707) (a la que nos referimos como Tratado), al ser considerado un paradigma de creación e innovación en el ámbito de la Música, y un maestro de la educación y formación musical orientado al desarrollo integral de los estudiantes, tanto personal como profesional (vocacional); en un momento en el que las enseñanzas musicales instrumentales están vinculadas, en gran medida, a la personalidad del que enseña, a su pedagogía.

## ***Resumen***

Este trabajo de investigación se desarrolla en el seno de un conjunto de hechos y determinaciones que –desde la segunda mitad del siglo XX-, emergen con intensidad en los ámbitos europeo y nacional, en torno a la consolidación de la música en todos los niveles de los sistemas de educación y formación. De forma significativa, en los niveles obligatorios, post-obligatorios conforme a los procesos de homogenización, transparencia, y en los superiores en función de la convergencia, la transferencia y la movilidad, desde la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Se inscribe en el marco de la orientación cultural de la enseñanza, del reto del desarrollo competencial y profesional, de la afirmación de los materiales de enseñanza como elementos genéricos de la calidad de la educación.

Tiene como objeto de estudio los rasgos, características y cualidades de la cualidad del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre (1674-1763), *Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut-bois, Divisez par Traitéz* (Paris, 1707). Un objeto de estudio configurado en el contexto institucional de los Conservatorios Profesionales y Superiores, en donde se ha incorporado la Música Antigua a la Educación musical y se ha vinculado la enseñanza de la interpretación musical con instrumentos antiguos, como son la flauta de pico y el traverso barroco.

Conciérne a la interacción dinámica que, en el marco del sistema didáctico, tiene lugar entre:

a) Los contenidos programáticos –que constituyen el ámbito epistémico del área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical–, específicos de la Música Antigua del barroco francés, para la práctica interpretativa en el estilo con los instrumentos citados.

b) Las orientaciones metodológicas, para la consecuente gestión de la situación pedagógica en la Educación musical profesional y superior, para la

enseñanza y el aprendizaje de las competencias necesarias para una práctica interpretativa en el estilo.

c) La utilización de los modelos didácticos que constituyen –en este caso- los métodos instrumentales, los tratados, considerados como parte del patrimonio cultural y, además, con una larga tradición en las enseñanzas musicales a lo largo de las épocas.

En el caso de Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, su valor y funcionalidad reside en su dimensión pedagógica, tomada como una cualidad emergente de la calidad que va incidir en la calidad de los aprendizajes. Valor y funcionalidad que, para la gestión de las situaciones pedagógicas a las que se haya de confrontar el docente de la especialidad instrumental, son observables en las dos lógicas de acción que lo integran: la lógica disciplinar y la lógica técnico-profesional.

Este objeto de estudio, que proviene de interrogantes tanto de orden musicológico, como epistemológico, institucional y educativo-curricular, junto a los de orden profesional educativo y formativo, desde las propuestas del paradigma de la complejidad, es tributario de:

a) Una pluralidad de instancias y agentes, que se concretan en disposiciones y resoluciones oficiales en los niveles internacional europeo, nacional y regional; en proyectos, informes, investigaciones y programas, a los que hemos accedido.

b) Uno de los sectores temáticos que integran la línea de investigación en la cual se inscribe este trabajo, el de la *Práctica interpretativa a partir de tratados, ediciones y documentos*, en la *Educación musical profesional y superior* para la que se reorientan conceptos clave de la Didáctica y de las didácticas específicas.

c) La perspectiva multi, inter y transdisciplinar del orden de la Musicología, Pedagogía Musical, Didáctica General, Metodología, etc.

d) Las propuestas teórico-conceptuales heterogéneas que hacen posible producir conocimiento sobre la realidad y los procesos socio-políticos, institucionales y educativos de la *enseñanza de la Música Antigua* para nuestro contexto, así como de la profesionalización y formación de los docentes.

e) La perspectiva del desarrollo de las competencias profesionales docentes, en donde confluyen el conocimiento del contenido de las disciplinas instrumentales concretas, y el conocimiento didáctico del contenido de éstas, para el desarrollo de

las competencias prácticas interpretativas en el estilo, objeto central de la intervención educativa de ese profesorado, en el contexto institucional de los conservatorios.

El itinerario de investigación se ha desarrollado en función del objetivo general:

Dar cuenta de la dimensión pedagógica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, que facilite su conocimiento y utilización como factor de mejora de la calidad del aprendizaje y la enseñanza de las prácticas interpretativas en el estilo, con flauta de pico y travesero barroco, en el contexto de los Conservatorios Profesionales y Superiores y de la formación inicial y continua de los profesores y formadores.

En este sentido, la metodología de investigación que se moviliza responde a los rasgos y características de la investigación descriptiva, -dentro del paradigma de investigación cualitativo interpretativo-, según un enfoque documental e histórico, conforme a tres aspectos funcionales:

- *cognitivo*, porque pretende producir conocimiento para el aprendizaje y la enseñanza, mediante la reflexión crítica y la utilización de la técnica global del análisis de contenido de un texto pedagógico –el Tratado-, desde un punto de vista teórico-conceptual, técnico y didáctico (pertinencia y coherencia) e hipotéticamente empírico (eficacia, flexibilidad e impacto);
- *monográfico*, porque para esa producción de conocimiento se inscribe en la obra de Jacques-Martin Hotteterre, siendo los documentos de su época, su producción musical y su Tratado los que constituyen la fuente primera de los datos de la investigación; este último tomado como obra pedagógica, en donde se integran su *conocimiento del contenido* y su *conocimiento didáctico del contenido*; y
- *discursivo*, porque este trabajo de investigación se objetiva por la descripción, comprensión y explicación, en una construcción intelectual que sea considerada una solución local y temporalmente situada, oportuna, pertinente y útil tanto para el desarrollo de *competencias prácticas interpretativas en el estilo* y la atención al desarrollo de *competencias profesionales docentes*, como para su aplicación y posible validación en futuras investigaciones.

Al mismo tiempo, hemos de inscribirnos en los rasgos esenciales de la investigación histórica que permite observar, describir y comprender los hechos.

Hemos indagado en los aspectos teórico-conceptuales, socio-institucionales, académicos y curriculares de la enseñanza de la Música Antigua, que

contextualizan el estudio de la dimensión pedagógica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, delimitando el enfoque cultural de estas disciplinas instrumentales, definiendo el estatus de los tratados y métodos en la tradición histórica de la Música del barroco francés. Todo ello, para las situaciones pedagógicas propias de las disciplinas instrumentales flauta de pico y travesero barroco, y en relación con el perfil profesional docente y las funciones del profesorado correspondiente.

La perspectiva compleja y pluridisciplinar en la que se inscribe el Tratado, implica que su estudio se realice en base a la elaboración de un dispositivo de indagación multidimensional y multicomponencial, en torno a:

- La lógica disciplinar otorgada por el autor para la gestión del contenido, de la que se analizan –como cualidades de la calidad- la pertinencia, la flexibilidad e impacto de sus elementos estructurales tanto manifiestos como latentes, relativos a aspectos del contenido. Se interpretan los resultados en términos –respectivamente- de su relación de consenso con los referentes curriculares oficiales, y de relación de consecuencia lógica, como implicaciones educativas para un uso optimizador del Tratado.

- La lógica técnico-profesional igualmente concebida por el autor para la gestión de la clase, de la que se analiza –como cualidades de la calidad- la coherencia y la eficacia de sus elementos organizativos, relativos a aspectos prácticos, de intervención docente y vinculados a las competencias profesionales del docente de la especialidad.

Se interpretan los resultados en términos –respectivamente- de su relación lógica de adecuación y de similitud con los referentes establecidos por los expertos para una enseñanza eficaz.

Los resultados obtenidos y su interpretación, bajo el ángulo de la relación temática y propositiva, y bajo el ángulo de la relación de apreciación valorativa, nos permiten dar cuenta de la dimensión pedagógica del Tratado.

- Se acompaña este resumen de tres ejes de referencias ineludibles en la concepción de este estudio analítico:

1. La versión en castellano –con fecha de 2005-, del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, realizada por Carlos Deza, sobre facsímil en francés de 1728.

Jacques Hotteterre. *Principios de la Flauta Travesera o Flauta de Alemania, de la Flauta de Pico o Flauta Dulce y del Oboe*. Valencia: Rivera Editores.

2. Las argumentaciones sobre el hecho de instaurar una sólida cultura de mejora de la calidad, para la enseñanza musical desde las instancias europeas en:

Bisschop Boele, E. (2007). *Manuel. L'assurance qualité interne dans l'enseignement musical supérieur*. Utrech: AEC-ERASMUS Thematic Network for Music. Polifonia- Malmö Academy of Music, Lunds University.

3. Los trabajos de referencia sobre cualidades de la calidad propuestas por:

Bouchard, Ch. & Plante, J. (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 11-12, 219-236.

De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, (pp. 19-38). En M. Behrens (dir.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Chap. 1, (pp. 19-38). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck.

4. Los aspectos metodológicos de la investigación cualitativa recogidos en:

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis del contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

### ***Abstract***

This research develops in the framework of a set of facts and decisions which – from the second half of the XXth Century-, emerge with intensity in the European and national areas, concerning the consolidation of music in all levels of educational and formative systems. Meaningfully, in the obligatory and post-obligatory levels in accordance with the uniformity and transparency processes and in the higher levels depending on the convergent, the transference and the mobility from the suggestion and proposal of the Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

It registers in the frame of the cultural orientation of the education, of the challenge of ability and professional development, and in the appropriate setting of the affirmation of the resources of teaching as generic elements of the quality of the education.

It takes as an object of study the features, characteristics and qualities of the excellence which we can find in the Treatise of Jacques-Martin Hotteterre (1674-1763), *Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut.-bois, Divisez par Traitéz* (Paris, 1707). An object of study formed in the institutional context of the Conservatorios Profesionales and Conservatorios Superiores, where Early Music has joined to the Musical education and has linked itself the teaching of the *Historically Informed Practice* with the recorder and baroque flute.

In this way, it concerns the dynamic interaction that, in the frame of the didactic system, takes place among:

a) The programmatical contents –within the Didáctica de la Expresión Musical-, that concerns the French baroque for the musical performance with the mentioned instruments.

b) The methodological orientations, for the consistent enquiry of the pedagogic situation in the Musical education at professional and higher levels, for the education and learning of the abilities for the *Historically Informed Practice*.

c) The use of the didactic models which constitute –in this case-, the instrumental methods, the treatises, highly regarded as part of the cultural heritage and, in addition, with a long tradition in Musical education.



In case of Jacques-Martin Hotteterre's Treatise, its value and functionality falls in its pedagogic dimension, taken as an emergent quality of the excellence that goes to influence in the quality of the learnings. Value and functionality that, for the enquiry and search of the pedagogic situations to which there has to face the teacher, they are observable in both logics of action that integrate it: the logic to the specialized field and the technician-professional logic.

This object of study, which comes from questions so much of musicological order as epistemological, institutional, educational and formative orders, from the offers of the paradigm of the complexity, is tributary of:

a) A plurality of instances and agents, which make concrete in dispositions, official resolutions and documents in the European international, national and regional levels; in projects, researches and programs to which we have worked.

b) One of the thematic areas that integrate the main research in which registers this work, that of the *Musical performance based on treatises, editions and documents*, in the *Musical education at professional and higher levels* for the one that there reorientate key concepts of the Didactics and specific didactics.

c) The multi, inter and transdisciplinarian perspective of the sphere of the Musicology, Musical Pedagogy, General Didactics, Methodology, etc.

d) The theoretical-conceptual heterogeneous offers that make possible to produce knowledge on the reality and the socio-political, institutional and educational processes of the *teaching of Early Music* for our context, as well as of the formation and professional field of the teachers.

e) The perspective of development of the teachers' professional abilities, where they come together the knowledge of the content of the instrumental disciplines and the didactic knowledge of the content of these, for the development of the abilities for the Historically Informed Practice, central object of the educational intervention of the specialized teachers, in the institutional context of the Conservatorios.

The itinerary for the research has been developed depending on the general aim:

To attach important to the pedagogic dimension of Jacques-Martin Hotteterre's Treatise, which provides and makes easy and accessible its knowledge and utilization as factor of improvement of the quality of the learning and the education of the Historically Informed Practice with recorder and baroque flute, in the context of the Conservatorios Profesionales and Conservatorios Superiores as well as in the initial stages and endless formation of the teachers.

In this respect, the methodology for this research fits to the features and characteristics of the descriptive investigation –within the qualitative interpretive

paradigm of investigation-, according to a documentary and historical approach, in conformity with three functional aspects:

- *cognitive*, because it tries to produce knowledge for the learning and the education, by means of the critical and serious consideration and the utilization of the global technology of that of analysis of content of a pedagogic text –the Treatise-, from a theoretical-conceptual, technical and didactic point of view (relevancy and coherence), and hypothetically empiric (efficiency, flexibility and impact);
- *monographic*, because for this production of knowledge, this research registers in Jacques-Martin Hotteterre’s work, being his musical production and his Treatise among others, those which constitute the first source of information of this investigation; these two last ones taken as pedagogic work, where there join his *knowledge of the content* and his *didactic knowledge of the content*; and
- *discursive*, because this research deals with objectively by the description, understanding and explanation, in an intellectual construction considered as an appropriate, pertinent and useful solution so much for the development of the *abilities for the Historically Informed Practice* and the attention to the development of professional educational abilities as for its use and possible validation in future researches.

At the same time, we should stay at the main features of the historical investigation that allows us to observe, to describe and to understand the facts.

We have inquired into the theoretical-conceptual, institutional, academic and curricular facts of the education of Early Music, which constitute the context of the study of the pedagogic dimension of Jacques-Martin Hotteterre’s Treatise, marking the boundaries of the cultural approach of these instrumental disciplines. As well, of the definition of the status of treatises in the historical tradition of the Music of this period for the pedagogic own situations of the mentioned instrumental disciplines; it relating to the professional educational profile and the functions of the specialized professorship.

The complex and pluridisciplinary perspective in the one that registers the Treatise, implies that this study realizes on the basis of the production of a device of multidimensional and multicomponent investigation, concerning:

- The logic to the specialized field granted by the author for the consistent enquiry of the content, of which there are analyzed –as qualities of the quality-, the relevancy, the flexibility and impact of its structure both manifest and latent, relative elements to aspects of the content. The results are interpreted in terms – respectively-, of its relation of consensus by the official documents, and of its relation of logical consequence as educational implications to make a good use of the Treatise.

- The technician-professional logic which the author considers as well for the consistent enquiry of the classroom, of which there is analyzed –as qualities of the quality-, the coherence and the efficiency of its organizational elements, relative to practical aspects, of educational intervention and linked to the professional scopes of the teacher. The results are interpreted in terms – respectively-, of its logical relation of adequacy and of similarity by the references established by the experts for an effective education.

The obtained results and its interpretation, under the point of view of the thematic and propositive relation and of the relation of its value, they allow us to realize of the pedagogic dimension of the Treatise.

● With this abstract, we can find three key unavoidable references in the conception of this analytical study:

1. The Spanish version –dated in 2005- of Jacques-Martin Hotteterre’s Treatise, by Carlos Deza, over French facsimil of 1728:

Jacques Hotteterre. *Principios de la Flauta Travesera o Flauta de Alemania, de la Flauta de Pico o Flauta Dulce y del Oboe*. Valencia: Rivera Editores.

2. The argumentations on the fact of restoring a solid culture of insurance of the quality for the musical education from European institutions:

Bisschop Boele, E. (2007). *Manuel. L’assurance qualité interne dans l’enseignement musical supérieur*. Utrech: AEC-ERASMUS Thematic Network for Music. Polifonia- Malmö Academy of Music, Lunds University.

3. The works of reference on qualities of the quality proposed by:

Bouchard, Ch. & Plante, J. (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 11-12, 219-236.

De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, (pp. 19-38). En M. Behrens (dir.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Chap. 1, (pp. 19-38). Québec: Presses de l’Université du Québec.

Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck.

4. The methodological aspects of the qualitative investigation gathered in:

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis del contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.



## INTRODUCCIÓN

---





## INTRODUCCIÓN

### *Motivación*

Por las particularidades de mi formación y el firme convencimiento de la necesidad de la búsqueda de lo introspectivo en el desarrollo de mis actividades y de la búsqueda de elementos figurativos, para una buena interpretación musical cumpliendo con las pautas establecidas en los documentos escritos, fue que descubrí todos los elementos necesarios en los *Preludes* para flauta de pico de Jacques-Martin Hotteterre. Durante mis estudios en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, al investigar la emblemática figura de su autor y quedar fascinada por su dimensión globalizadora en sus obligaciones en la corte del rey Luis XIV, pude acceder al documento clave de su trayectoria *Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut.-bois, Divisez par Traitéz* (Paris, 1707), al que nos referimos en adelante como Tratado.

Esa íntima relación entre las disciplinas artísticas y la necesidad de la multidisciplinariedad para una formación completa, me hicieron tomar conciencia de que me encontraba ante un campo de estudio e investigación de gran interés para mí. Siento un gran compromiso hacia el conocimiento y el desarrollo de los factores clave que intervienen en la unión entre la educación, la cultura y las disciplinas artísticas, así como en la búsqueda de vínculos estructurales que fomenten la creatividad y la profundización en los procesos de construcción del conocimiento. Así, encontré en el Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, una fuente de estudio fundamental y esencial que me ha aportado una apertura de miras muy enriquecedora, y me ha mostrado un capital humano e intelectual que permite afrontar los retos educativos, mediante el desarrollo de nuevas herramientas que generan una gran fuente de saberes.

Considero igualmente el gran valor de su aportación al conocimiento, por cuanto que este Tratado cumple con una funcionalidad de orden teórico y práctico interpretativo, una simplificación de la teoría —propia de los supuestos adquiridos de la época—, y una selección de ejemplos juiciosamente establecidos de la que se deduce la formación necesaria de su autor.

Para el conocimiento del Tratado desde su estudio analítico, cabe situarse en una perspectiva multi, pluri y transdisciplinar que tanto interés me genera, y ante un material que sustenta la configuración de las situaciones pedagógicas, al presentarse como un elemento de mediación entre el profesor y el alumno para asimilar y transferir los conocimientos de las disciplinas instrumentales que se contemplan, respaldando, a su vez, las competencias profesionales correspondientes.

### *Justificación*

La oportunidad, pertinencia y utilidad que se pretenden de esta investigación se basan en un conjunto de hechos y determinaciones esenciales que emergen con intensidad desde la segunda mitad del siglo XX, en las dinámicas europeas y nacionales, y cuya secuencia sustantiva exponemos en los nueve puntos siguientes:

■ 1. La consolidación de las relaciones de la música con la educación en los sistemas socio-educativos de los estados miembros de la Unión Europea (UE).

Desde la *Recomendación 929* (1981) relativa a la *Educación musical para todos*, en la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa (31 de septiembre a 8 de octubre de 1981) –Conseil de L'Europe (1981a)-, se expresó su reconocimiento además como parte integrante de la política gubernamental. Así quedaba reflejado en 1981, en la *Resolución primera* de la 3ª Conferencia de ministros europeos responsables de Asuntos culturales en Luxemburgo. Se expusieron las propuestas de recomendaciones a los países miembros, para dotar a la Música y a la Educación musical de la importancia y el lugar perdidos. Se las determina y define al lado de las disciplinas tradicionales, al mismo tiempo que se tomaba conciencia de que esta importancia no tiene la misma fuerza en todos los países.

En este sentido, son destacables, también, la *Recomendación 917* (1981) sobre la designación del año 1985 como Año europeo de la Música<sup>1</sup>; la *Resolución* del Parlamento europeo sobre la *enseñanza y promoción de la Música en la Comunidad Europea* (10 de febrero de 1988)<sup>2</sup> y la *Carta europea de la Educación musical* (Estrasburgo, 29 de septiembre de 1991).

---

<sup>1</sup> Así consta en el Doc. 4685 Commission de la Culture et de l'Éducation. Recommandation 917 (1981) de l'Assemblée parlementaire - Projet de réponse. (No disponible en la web del Consejo de Europa).

<sup>2</sup> Publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1988). A lo que hay que añadir recientes documentos, como el Rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation (2009), -del Consejo de Europa a la Asamblea Parlamentaria-, *L'éducation culturelle: promotion de la culture, de la créativité et de la compréhension interculturelle par l'éducation*. En la página 6 de este



■ 2. El consenso ampliamente generalizado y compartido sobre la *Educación musical* como un elemento necesario para el desarrollo integral de los individuos, y su institucionalización a través de la formación y la investigación.

Las consideraciones de diversos ámbitos científicos muestran su valor y alcance en relación con los sistemas de educación y formación, por la conjunción de un saber de orden más bien cultural y de un saber práctico interpretativo. Se desprenden implicaciones teóricas, conceptuales, educativas y heurísticas a través de dos elementos de base complementarios: la *formación* y la *investigación*; dada la pertinencia de ésta última para la producción del conocimiento científico y su desarrollo en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes. Han sido las acciones formativas, sus objetivos y sus métodos los que pusieron en evidencia la importancia de una *Pedagogía Musical*, incidiendo en que – para nuestro contexto nacional-, por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria –LRU (1983)-, se situase a la Educación musical en la enseñanza superior. Es dotada de un estatus universitario a través de dos áreas de conocimiento: la *Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* y la *Música*. La primera es desglosada en 1987 –como una didáctica especial-, de la establecida inicialmente, y se la concibe no específicamente orientada a formar profesionales instrumentistas mientras que, en el caso del área de *Música*, Subirats Bayego (2011) precisa además que, *a priori*, “no específicamente dirigida a la educación” (p.176).

■ 3. La consecuente inserción progresiva de la *Educación musical* en los sistemas de educación y formación nacionales en los niveles obligatorios y postobligatorios, y en los superiores conforme al proceso de construcción de Europa, desde la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La regulación se está realizando en un contexto de convergencia centrada en intereses y prioridades comunes, desde la confirmación en el Tratado de Maastrich (1992) de la educación como una de las responsabilidades de la UE. Fue en el Consejo europeo de Lisboa (23 y 24 de marzo de 2000), cuando se inició una etapa crucial hacia la construcción de un *modelo europeo de educación* que, mediante las decisiones y acciones de política educativa, respondiese al paradigma de lo común compartido (Lawn & Nóvoa [coords.], 2005). Con el Proceso de Convergencia europea que se inicia a partir de la Declaración de La Sorbona (1998) y la Declaración

---

informe, la educación cultural es definida a través del aprendizaje y la práctica de las Artes; una educación *en* las disciplinas artísticas y *por* las artes, como claves de la educación cultural en sentido amplio, de las cuales constituyen al mismo tiempo elementos esenciales. Texto adoptado por la Asamblea el 29 de septiembre de 2009 (30ª sesión).

de Bolonia (1999), se pretendió crear ese EEES en el horizonte del 2010, marcado por una mayor transparencia y compatibilidad entre titulaciones y por una alta calidad (Cox, 2007; Eurydice, 2009a, 2009b, 2010; Groupe de Travail Bologne, 2009; Groupe de Travail Polifonia sur l'Enseignement Pré-Supérieur en Europe, 2007; Groupe de Travail Polifonia sur le Troisième cycle, 2007).

■ 4. Las propuestas curriculares en las que se ha articulado la *Educación musical* en los distintos niveles e instituciones de educación y formación, adoptando la noción de *competencia*<sup>3</sup> que emerge como respuesta a las expectativas sociales actuales, y que conlleva adaptar los contenidos de enseñanza a las situaciones prácticas (Legendre, 2008).

Subsidiariamente en todos los estados miembros, la *Educación musical* se está articulando desde los primeros niveles, a través de la competencia clave 8. *Expresión cultural/Conciencia y expresión culturales* que engloba a la música<sup>4</sup>. Esta competencia forma parte del marco de referencia europeo de las ocho *competencias clave* estimadas necesarias para la realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo<sup>5</sup>.

Dicho marco es abordado en una perspectiva amplia, la de cambios sociales y económicos en los que se insertan y, en consecuencia, en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua, permanente).

Ya disponíamos de la incorporación de la Música por la Ley Orgánica de 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la cual determinó su articulación y regulación en el régimen de las enseñanzas generales básicas y de estudios especializados para los Grados Elemental, Medio y Superior. Con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) se incluye en el marco de las enseñanzas artísticas, y así mismo en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013). Entre sus principios se ha formulado que:

1. Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, (...) (LOE, 2006, Artículo 45).

---

<sup>3</sup> Noción que, para la enseñanza de la música, se encuentra explícitamente definida en Tuning Educational Structures in Europe (2009), para una cultura académica común compartida en la UE.

<sup>4</sup> Aludimos a esta competencia clave 8, bajo las dos acepciones utilizadas para los contextos educativos en los documentos oficiales, en versión española, que tratamos más adelante, el de la Comisión Europea (2004) y el Diario Oficial de la Unión Europea (2006).

<sup>5</sup> Así se recoge en la *Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* [2006/962/CE], que contiene el *Anexo. Competencias clave para la educación y la formación – Un marco de referencia europeo*. Se ha publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea (2006).

En el *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre*, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de Música se expresa la finalidad de “garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música”, respondiendo a “tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios superiores” (p. 2854). En su articulado, se observa que se ha establecido que el estudio de la *especialidad instrumental* sea un eje vertebrador del currículum.

■ 5. La vinculación de la interpretación musical con instrumentos antiguos a la *enseñanza de la Música*, en el caso que nos ocupa con la *flauta de pico* y el *traverso barroco*, y la subsecuente incorporación de la *Música Antigua* a la *Educación musical* en el nivel profesional y superior (enseñanza reglada y no reglada)<sup>6</sup>.

Se ha visto apoyada esta vinculación tanto por las obras y artículos de revistas especializadas, como por la creación de escuelas en Gran Bretaña y Alemania (ya antes de la Segunda Guerra Mundial). A ello se añade el interés creciente en Europa, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, y la existencia en aumento de cursos de especialización. Todo ello corresponde al movimiento iniciado gracias, especialmente, a los estudios del músico e historiador David Munrow (1942-1976), continuados por el *Early Music Consort* de Londres que fundó y dirigió desde 1967<sup>7</sup>. Se trata de la recreación de las condiciones y convenciones propias de la interpretación original (interpretación histórica) de las composiciones, en el caso que nos ocupa de la música del barroco francés.

Con la voluntad de racionalizar y centralizar el lugar de difusión de estos saberes, se ha comenzado a contemplar un importante número de disciplinas relativas a estas prácticas musicales; son las *disciplinas instrumentales*, que se constituyen en un esquema de educación del músico instrumentista en los Conservatorios Profesionales y Superiores<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Denominaciones que, todavía vigentes en el contexto español, se solapan con los conceptos actuales respectivamente de *educación formal* y *educación no formal* (Ver en CEDEFOP, 2008, pp. 85-86 y 93 a 95 y en CEDEFOP, 2011: *apprentissage formel*, p. 48 y *apprentissage non formel*, p. 71). Encontramos una descripción de la *educación formal* o enseñanza reglada de la Música en Oriol de Alarcón (2005). El estatus actual y las funciones de la *educación no formal* o enseñanza no reglada -caso de las Escuelas de Música-, son objeto de estudio por Paz Vázquez (2006).

<sup>7</sup> Cuyas publicaciones están disponibles en [http://www.nationalarchives.gov.uk/a2a/records.aspx?cat=1561-dm\\_catalogue02&cid=2#2](http://www.nationalarchives.gov.uk/a2a/records.aspx?cat=1561-dm_catalogue02&cid=2#2)

<sup>8</sup> Estos centros, así como las Escuelas Superiores (de gestión privada), se ocupan con la LOE (2006) – respectivamente- de las ahora denominadas “enseñanzas artísticas *profesionales*” (antes de Grado Medio) -Artículo 52-, y de las “*superiores*” -Artículos 54 a 58; Artículo 46.2.-. Se pretende definitivamente resolver con la LOMCE (2013), su estatus de enseñanza superior universitaria, reclamado en varios Editoriales de *Música y Educación* escritos por Pliego de Andrés (2005, 2006).

Teniendo en cuenta el hecho de que la Música Antigua es el ámbito de conocimiento al que pertenece la mayor parte del repertorio escrito para la flauta de pico y el traverso barroco, se pone de manifiesto la oportunidad y pertinencia de estudiar e investigar su desarrollo. Para ello, cabe contemplar la concepción del currículo correspondiente que, como para cualquier ámbito de conocimiento, según expresa Fernández Pérez (1994), permite desprender aquellos aspectos que aseguren en los profesionales docentes la “racionalidad curricular”, “categoría, técnica y ética (...), de eficacia y de coherencia” (p. 127); en la perspectiva de la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y del propio sistema de enseñanza (Bouchard & Plante, 2002; De Ketele & Gérard, 2007; Robert, 2005).

■ 6. La promoción de las potencialidades de *la investigación*, en nuestro contexto nacional, desde el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* de 1989, y en las actuales dinámicas europeas para la Educación musical.

En dicho *Plan* (VV.AA., 1989), ya se anticiparon las funciones propias de la actividad investigadora, de entre las que destacamos en este trabajo: la fundamentación del desarrollo de modelos de actuaciones educativas, materiales didácticos, enfoques curriculares; y la contribución a la mejora de la calidad de la acción educativa y formativa. En el primer apartado del *Plan*, se incide además en que los fenómenos educativos están marcados por la complejidad, porque se constituyen en hechos culturales que se producen históricamente en dependencia de lo socio-económico. Se nos muestran como procesos interactivos de naturaleza psico-social, que requieren el empleo de métodos y materiales como recursos de enseñanza y aprendizaje, y remiten a un pensamiento y posicionamiento teórico-conceptual y didáctico.

Como se trata del hecho musical, que implica actividades de interpretación, creación y enseñanza, la investigación va a delimitar los aspectos teórico-conceptuales, técnicos y prácticos subyacentes propios para los niveles de organización curricular nacionales, conforme a las determinaciones institucionales europeas (Groupe de Travail Polifonia sur le Troisième cycle, 2007).

■ 7. Las determinaciones sobre el objetivo estratégico común *Mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación en la UE*, tanto en los niveles escolares como en los niveles profesional y superior<sup>9</sup>. Objetivo que nos remite a la música como parte integrante de la competencia clave 8. *Expresión cultural/ Conciencia y expresión culturales*. Se desglosa en el objetivo conexo 1.1. *Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores*, en estrecha relación con el objetivo conexo 1.2. *Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento*.

Ha sido desde el organismo internacional que representa la UNESCO como se ha iniciado el movimiento de una Educación para todos (EPT) implicando a las instancias socio-económicas, culturales y políticas a nivel regional, nacional y mundial. Se ha promovido, con mayor intensidad aún en las últimas décadas, el derecho a una educación de calidad<sup>10</sup> (UNESCO, 2007).

Se ha venido incluyendo a los sistemas de Educación Superior, concebidos desde la UNESCO (1998b) como “un espacio abierto que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 2)<sup>11</sup>, insistiendo en que esa educación de calidad “es primero función de la calidad de los componentes del sistema (...) la calidad del personal, (...) la calidad de los programas (...) y de la misma forma ampliamente condicionada por la calidad de los métodos pedagógicos” (Ibid.: 43 y 45).

De forma consecuente, en el horizonte del 2010, el Consejo europeo de Barcelona (2002) “establece el objetivo de hacer que sus sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial” (p.18). Y en el horizonte del 2020, se plantea un marco de cooperación de los estados miembros en el que para el objetivo estratégico 2. *Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación*<sup>12</sup> de entre los indicadores de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa, se considera prioritario, el número 12. *Desarrollo profesional de profesores y formadores*, que implica:

---

<sup>9</sup> Conforme al *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación* (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002a).

<sup>10</sup> Objetivo global 1, formulado en el documento 34C/4 *Estrategia a Plazo Medio para 2008-2013*.

<sup>11</sup> Calidad de la Educación Superior, para la que cabe citar desde 1998: A) Recomendación 561/98/CE del Consejo, de 24 de septiembre de 1998, sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior [Diario Oficial de la Unión Europea L 270 de 7.10.1998]. B) Informe de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones relativo a la aplicación de la Recomendación 98/561/CE del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior / COM/2004/0620 final/ [No publicado en el Diario Oficial] C) Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 15 de febrero de 2006 sobre una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad de la enseñanza superior (2006/143/CE). [Diario Oficial de la Unión Europea L 64-60 de 4.3.2006].

<sup>12</sup> Tomado de pp. 3-4 y 9 de las *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (Education & Training 2020 - “ET2020”)*, basado en los logros del anterior programa (ET 2010). Se encuentran publicadas en el C119 de 28.5.2009 del Diario Oficial de la Unión Europea (2009).

(...) centrarse en la calidad de la enseñanza de los nuevos profesores y en su apoyo al inicio de su carrera y en aumentar la calidad de las oportunidades de desarrollo profesional permanente de profesores, formadores y demás personal docente (...). (Diario Oficial de la Unión Europea, 2009: 9).

Y para asegurar esa calidad, en el marco de la autonomía de las instituciones educativas de todos los niveles, y en particular de la enseñanza superior que nos confronta a *nichos* de formación diversificados, se estima la necesidad de un consenso sobre el concepto mismo de calidad. Para su comprensión se nos ofrece un esquema descriptor, entre cuyos factores la UNESCO (2005) ha situado en un lugar central los “aportes materiales y humanos” (p. 160), “facilitadores” (Ibid.: 39) de enseñanza y aprendizaje y objeto de análisis: *los profesores, los métodos, los materiales de enseñanza y aprendizaje*. La calidad se convierte en un criterio prioritario para la definición de cada sistema educativo de los países miembros. Sus elementos constituyentes entroncan con la *dimensión pedagógica* –una cualidad de la calidad– que debe presidir al conjunto de factores centrales del aprendizaje y de la enseñanza.

De todo ello, para el contenido de este trabajo consideramos dos cuestiones esenciales coadyuvantes que, de forma particular, son objeto de los trabajos de los expertos en el marco de *Erasmus Thematic Network for Music “Polifonía”*<sup>13</sup>:

a) Atender al valor funcional de las *competencias profesionales docentes* de alto nivel requeridas, para los Conservatorios Profesionales y Superiores, al profesorado correspondiente<sup>14</sup>. Un profesorado que debe ser capaz de gestionar la complejidad de la situación pedagógica (Houssaye, 2000<sup>15</sup>; Legendre, 1993) para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias necesarias para una práctica interpretativa en el estilo / práctica interpretativa históricamente informada (en adelante *H.I.P.*).

---

<sup>13</sup> Trabajos de esta *Red Temática Erasmus para la Música “Polifonía”* que, financiados por la Comisión europea, corresponden especialmente a los de Bisschop Boele (2007), Cox (2007), Groupe de Travail Polifonia sur l’Accréditation (2010), y Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training (2010). Son promovidos por la Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen –AEC–, en la que están representados trescientas instituciones de enseñanzas musicales en cincuenta y siete países.

<sup>14</sup> Nos referimos al profesor de Música que es un músico, que se ha especializado en una o varias disciplinas y que enseña Música Antigua. Forma a estudiantes *amateurs*, o a futuros profesionales (en este caso, en centros de enseñanza de los niveles profesional y superior). Sectores ilustrados en las Figuras 1 y 2, p. 15 de Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training (2010).

<sup>15</sup> Este autor alude –con carácter general–, a las dimensiones: *proceso enseñar* y *proceso aprender* que se concretan respectivamente en un modo de transmisión, de gestión de la materia, y en un modo de construcción de *saberes*, para Bruner (1983) y de *competencias* para Tardif (1996).

b) Crear las condiciones del *desarrollo profesional de los docentes*, facilitándoles aquellos métodos, procedimientos y prácticas de enseñanza, que les permitan responder a las necesidades y expectativas del alumnado, (Legendre, 1993; Pérez Gómez, Barquín Ruiz & Angulo Rasco [eds.], 1999; Tardif, 2004).

Cuestiones que, en nuestro contexto nacional, se contemplan a través de los doce *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020* formulados por el Ministerio de Educación (2010). De entre las medidas propuestas para el objetivo 11. *Profesorado, Reconocimiento profesional y social del docente*, se alude en la medida número 8 al profesorado de los centros de enseñanzas artísticas superiores, como consecuencia de su integración en el EEES. Se pone de manifiesto que esa mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación no es solo responsabilidad de nivel institucional y gubernamental. No se puede separar de las preocupaciones de investigación, ya que requiere observar, describir y analizar los elementos que dan cuenta de ella, para una toma de decisiones orientadas a la optimización del potencial docente, como revelan los estudios Eurydice (2004, 2009b y 2010) sobre el funcionamiento del EEES.

■ 8. La emergencia internacional en las últimas décadas de una doble orientación global: la *profesionalización y formación de los docentes* y el *enfoque (orientación) cultural de la enseñanza*.

Ante la estimación del papel crucial que desempeñan los docentes en la mejora de la calidad y la eficacia de los aprendizajes de los jóvenes y adultos, como se recoge en el documento de la Commission Européenne (2005), se propone una serie de principios comunes para la elaboración de políticas de formación de profesores. Se trata de atender al desarrollo de las *competencias profesionales docentes* requeridas y de posibilitar su *desarrollo profesional*.

Se nos remite a la consideración de un *perfil profesional docente especializado*<sup>16</sup>, competente:

- inscrito en el modelo actualizado de *profesionalidad* en materia de enseñanza (Bourdoncle, 1991, 1993, 2000; Lang, 1999);

---

<sup>16</sup> En Carbajo Martínez (2009), ante la consolidación de la *Educación musical* escolar, encontramos un análisis del perfil profesional docente de los especialistas, contextualizado en la formación general que contempla el Título de Grado en Maestro de Educación Primaria (Universidad de Murcia). Esta investigadora parte de la concepción genérica de *competencias docentes* y en particular de *competencias de los docentes de Música*, (concretamente, en su Capítulo 3, pp. 211-262). En Vicente, Subirats & Ibarra (2010), se adopta una perspectiva comparativa en Europa incidiendo en las determinaciones comunes del EEES.

- vinculado a la formación de los docentes que expertos de ámbitos nacionales e internacionales sitúan en estrecha relación con la calidad de la enseñanza, y
- articulado -como expone De la Cruz Tomé (2003)-, en la “complementaridad” (p. 35)<sup>17</sup> entre formación *en* las disciplinas que se deben enseñar y *para* la enseñanza de esas disciplinas.

Se dota a su vez de sentido a la formación *para* la enseñanza la cual, se encuentra caracterizada en Roy (1991) como “primera dimensión del proceso de enseñanza” (p. 33), según una *lógica disciplinar* junto a una *lógica técnico-profesional*<sup>18</sup>. Enseñanza que se actualiza en los actos profesionales docentes de *planificación* e *intervención educativa* (Lenoir *et al.*, 2007; Roy, 1991), y puede ser descrita en función de un modelo pedagógico (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 1997), de una estrategia pedagógica global o, en términos más precisos, en función de los *métodos* para la enseñanza (Legendre, 1993).

Por lo que respecta al *enfoque (orientación) cultural de la enseñanza*, (Pérez Gómez, 1992; Sharp & Le Métais, 2000; Zakhartchouk, 1999), se indica que no se trata solo de formar a individuos virtuosos, organizando la enseñanza para la adquisición de una técnica (Guirard, 2009; Pliego de Andrés, 2006), sino además para los conocimientos científico-culturales, los del contexto socio-histórico que subyacen a los propiamente de naturaleza técnica. Conocimientos tomados como contenidos, según Pérez Gómez (1992), de “la cultura pública” (p.108), organizados en disciplinas.

Desde una visión etnomusicológica, Messina (2007) ha indicado que la cuestión de transmisión de los aspectos culturales en las clases de instrumento<sup>19</sup> “debe comenzar por la noción misma de música, tal y como culturalmente es admitida en cada tradición”, considerando que “es presentada en un marco de referencias cul-

---

<sup>17</sup> La autora da cuenta del paradigma de *la alta exigencia de la excelencia docente en una cultura de calidad institucional*, a través de un recorrido por los ámbitos nacionales e internacionales de orden institucional, por las publicaciones, conferencias, congresos, etc. al respecto. Sitúa en el centro de las acciones formativas del profesorado de la enseñanza superior universitaria dos dimensiones: el *conocimiento de la materia* (dominio de los contenidos de la asignatura), y los *métodos apropiados de su enseñanza*. Dimensiones de las que se desprenden dos elementos complementarios del perfil profesional de todo docente: ser un especialista de su disciplina y de su enseñanza para el desempeño de una función docente primordial: facilitar el aprendizaje.

<sup>18</sup> Lógicas tratadas en el Capítulo 3 de este trabajo de investigación, en la perspectiva de Shulman (1986a, 1986b) que, García-Valcárcel Muñoz-Repiso (coord.) (2001) pone en correspondencia con un perfil científico-técnico y un perfil didáctico del docente.

<sup>19</sup> Posición que revela el título de su mesa redonda *Transmisión d'aspects culturels lors d'un cours d'instruments*, con motivo de las Journées Francophones de Recherche en Éducation Musicale sobre el tema Música y Culturas (Paris, 25 et 26 novembre 2005, Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse-Cité de la Musique). Texto publicado en 2007.



turales muy occidental y que los términos regla y escritura, incluso historia, están en el centro de la definición” (p. 81).

Esta posición se ha generado desde la Filosofía de la Música, marco disciplinar en el que Elliot (1995) nos expresaba que no es cuestión de promocionar la *performance* estrictamente hablando, sino de una práctica musical integrada a la escucha y enraizada en su contexto y cultura específicos. Se trata del estudio de una disciplina instrumental –no solo con una mirada puramente epistemológica-, sino también atendiendo al funcionamiento social de la comunidad en la que emerge y que sustenta esa disciplina (Goodson, 1995; Becher, 2001), en este caso la relativa a los instrumentos que nos ocupan y su práctica interpretativa en el estilo.

■ 9. La afirmación de la importancia de los *materiales de enseñanza*<sup>20</sup> (que engloban los denominados métodos o manuales en un sentido tradicional), como elementos genéricos de la calidad de la educación (UNESCO, 2002, 2005), cuyo valor y funcionalidades residen en su *dimensión pedagógica*, tomada como cualidad emergente de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas interpretativas en el estilo.

Desde las expectativas depositadas en las competencias profesionales docentes, movilizadas en los actos profesionales asignados institucionalmente a los docentes (Roy, 1991), y cuya responsabilidad deben asumir (para Arbizu, 1994, por tradición y demandas), existe un consenso ampliamente compartido. Biddle, Good & Goodson (2000) lo exponen en los términos siguientes: “con el objeto de estructurar las actividades, a los profesores se les da una serie de facilidades (como los libros de texto...) (p. 13).

Se nos remite a los *materiales impresos* que, utilizados en las situaciones pedagógicas, son considerados como elementos integrantes de la categoría educativa Agente – recurso material. En la tradición pedagógica, se refieren a manuales, métodos, documentos de diverso tipo, etc., como una entidad organizativa inscrita en la idea de sistema didáctico (Legendre, 1993). Al ser depositarios fiables de la especificidad de los contenidos, determinan, organizan y facilitan el aprendizaje y la enseñanza. Se vinculan conceptualmente a la noción de *modelo de aprendizaje y enseñanza (didáctico)*, poseen una base teórica y una base empírica, y pueden proporcionar un marco de investigación, generando interpretaciones relativas a la utilidad, a sus condiciones de utilización.

---

<sup>20</sup> En adelante se utiliza, siguiendo a Lebrun, Bédard, Hasni & Grenon (éds.) (2006), el término *materiales didácticos* vinculado más específicamente a un *saber disciplinar*, a un *programa de estudios*.

Al esperarse su adecuación a la *gestión de la situación pedagógica* por parte del profesor responsable del desarrollo del currículum correspondiente, nos enfrentamos a dos determinaciones esenciales e interdependientes:

- *para los actos profesionales docentes*, al papel fundamental que desempeñan en la calidad de los aprendizajes (Oser & Baeriswyl, 2001; Roy, 1991), en nuestro caso, *los métodos instrumentales*, *los tratados* como obras y textos pedagógicos propios de la tradición pedagógica musical; y

- *para la formación inicial y permanente de los docentes*, al lugar central que ocupa la Metodología (Oriol de Alarcón, 2004) que, -definida en Legendre (1993) como “Estudio empírico o teórico de métodos de aprendizaje y de enseñanza” (p. 844)-, es un sector constitutivo del ámbito disciplinar más amplio que es la Didáctica de la Expresión Musical.

### *Estado de la cuestión*

La investigación propia del ámbito globalizador del aprendizaje y la enseñanza de la Música en los Conservatorios Profesionales y Superiores, se inscribe en las tendencias que caracterizan a la investigación vinculada a los estudios de tercer ciclo. Una investigación artística que con el sentido de utilidad aborda los fundamentos epistemológicos, los enfoques metodológicos, las formas de profesionalización, etc. (Gómez Muntané, Hernández Hernández & Pérez López [coords.] 2006; Groupe de Travail Polifonia sur le Toisième cycle, 2007).

El hecho de referirnos al barroco francés como parte de la hoy llamada Música Antigua, y la confluencia disciplinar que conlleva la práctica interpretativa en el estilo constituyen los factores que nos sitúan en el marco de la investigación fundamental y pedagógica, en cuyo seno focalizamos la atención en el Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, que requiere una mirada multi-, pluri-, inter- y transdisciplinar (Aliaga, 2001; Hasni, 2005; Martín Moreno, 2001, 2005), y un enfoque cognitivo y monográfico-documental,

Como exponemos en el preámbulo de la PARTE II de esta tesis doctoral, las investigaciones internacionales elevan al rango de actividad científica el análisis de las obras y textos pedagógicos, como lugares de indagación sobre la definición y afirmación del conocimiento de las disciplinas instrumentales. De ello dan cuenta diversos estudios e informes analíticos y críticos sobre las obras impresas en general, tanto los de orden histórico y conceptual (Choppin, 1992), como los de orden metodológico para su elaboración (Pingel, 1999; Seguin, 1989), para su concepción, utilización y evaluación (Gerard & Roegiers, 2003), y los referidos de forma especí-

fica a la música (Jorquera Jaramillo, 2004; Lartigot, 1999, 2001 y Torres Mulas, 2000, entre otros).

Al mismo tiempo, hemos de inscribirnos en los rasgos esenciales de la investigación histórica que permite observar, describir y comprender los hechos.

Por lo que afecta al eje central que representa la figura de Jacques-Martin Hotteterre, consideramos oportuno mencionar de forma descriptiva aquellos estudios y referencias que estimamos oportunos, tanto por la relevancia del contenido como por la importancia de sus autores. Y, no podemos dejar de mencionar el *Centre de musique baroque de Versailles* como el lugar de referencia, a su vez, para los estudios y la investigación musicológica centrada en el barroco francés.

Es de destacar, ante todo, el artículo del diccionario *The New Grove* referido a la familia Hotteterre que presenta un listado de trece miembros dedicados a construcción de instrumentos, y a las tareas de intérpretes y compositores<sup>21</sup>; entre ellos, destaca Jacques-Martin Hotteterre –apodado *Le Romain* por sus asiduos viajes a Roma y su interés en la música italiana–, por sus facetas de compositor, brillante intérprete y profesor tanto de *amateurs* como de miembros de la aristocracia de la época.

Son varias las publicaciones que –a lo largo de los siglos–, dan cuenta del interés de esta figura emblemática. De Jules Carlez conocemos su trabajo *Les Hotteterre, notes biographiques*, aparecido en 1877, en el *Bulletin de la Société des Beaux-Arts* de Caen. Le siguen otros trabajos publicados en París, el de Ernest Thoinan –datado de 1894– con el título *Les Hotteterre et les Chédeville: célèbres joueurs et facteurs de flûtes, hautbois bassons et musettes* y, en 1912, el de Nicolas Mauger, *Les Hotteterre*.

John Huskinson, en el número 17 de 1977, de *Recherches sur la musique française classique* presenta el artículo *Los Ordinaires de la Musique du Roi: Michel de la Barre, Marin Marais et les Hotteterres, d'après un tableau du début du XVIIIe siècle*. Disponemos también del artículo de Roger Cotte recogido en el número 6 de 1986, de *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*; aborda igualmente a la familia como indica su título *La famille Hotteterre*.

---

<sup>21</sup> Familia francesa originaria de La Couture-Boussey (hasta 1844, La Couture) en L'Eure, Haute Normandie, (foco de fabricación de instrumentos de la familia de instrumentos de viento desde la segunda mitad del siglo XVII). El prestigio de los miembros de esta familia se prolonga durante el siglo XVIII por sus vinculaciones como músicos del rey y fabricantes de instrumentos de viento madeira. Se hace difícil su identificación porque los nombres propios eran iguales o muy parecidos.

En 1991, Gregory Paul Dikmans dedica varias páginas a las transcripciones diplomáticas para la búsqueda de los títulos apropiados de las obras, en su artículo *The Performance Practice of Early 18th-Century French Music: A Critical Translation of Jacques Hotteterre's Principes de la flûte traversière, Commentary and Recording of Selected Works*. De ese mismo año, 1991, podemos referirnos al trabajo de investigación de Delpha LeAnn House; se trata de su tesis realizada en la Universidad de Carolina del Norte, titulada *Jacques Hotteterre: His Life and Music*.

Stephanie Morgan Henke, bajo la dirección de Stephen Valdez presentó el documento publicado en 2012, *Study of the early 18th-century French Baroque musical style: An oboist's performance practice guide to Jacques-Martin Hotteterre Le Romain's Troisième Suite de pièces á deux dessus, pour les flûtes traversières, flûtes à bec, hautbois, et muzettes, Op. 8*, para la obtención del Degree Doctor of Musical Arts (B. M. Baldwin-Wallace College, 2006 y M. M., University of Georgia, 2009). En él ofrece una guía práctica del compositor con la intención de proporcionar, en este caso a los oboístas, instrucciones y ejemplos concretos de ornamentación que puedan ser tomados como base para el estudio y la interpretación musical.

De Tula Giannini, responsable de la entrada *Hotteterre* de *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, también encontramos el artículo publicado en la revista *Early Music* (volumen 21, número 3; French Baroque II), en 1993, titulado *Jacques Hotteterre le Romain and his father, Martin: A re-examination based on recently found documents*.

Además, disponemos –fechado en 2013–, en [www.musicologia.org](http://www.musicologia.org), del artículo que Michel Rusquet dedica a su figura, en el apartado III. Le temps de Bach, de *Trois siècles de musique instrumentale. Un parcours de découverte*; lo titula *Jacques Hotteterre dit "Le Romain" (1674-1763)*.

Ken McLeod publica, en el volumen 1 de *The Seán Reid Society Journal*, de marzo de 1999, el artículo *From Hotteterre to the Union pipes*, en el que aborda cuestiones relativas a la parte física de los instrumentos de viento.

No podemos dejar de citar tampoco al profesor Dr. David Lasocki (Indiana University), musicólogo especializado en la historia, repertorio y práctica interpretativa de los instrumentos de viento. Nos ofrece el artículo *The Doubles in Jacques Hotteterre's Aires et brunettes (ca. 1721)*, publicado en 1999, así como todos sus textos de acceso gratuito a través de su página web *The Instant Harmony*; sin duda una fuente de recursos altamente especializada en este ámbito.

Es de gran interés el estudio *An Examination of Correlations between Flutists' Linguistic Practices and Their Sound Production on the Flute* de la profesora Linda Landeros Lamkin (Departamento of Woodwinds, School of Music, Indiana University, United States). Está recogido en los *Proceedings of the Conference on Interdisciplinary Musicology*, que se celebró en Montréal (Quebec, Canadá), entre el 10 y el 12 de diciembre de 2005. El propósito central era estudiar el sonido de la flauta de pico y la articulación de los flautistas, en comparación con el habla y la forma de pronunciación en función de la lengua materna.

Así mismo, es objeto de consideración, la traducción comentada de *L'Art de Preluder*; un trabajo de Renata Pereira, presentado en 2009 dentro del Programa de Pós-Graduação em Música (Área de Concentração Processos de Criação Musical, Linha de Pesquisa Técnicas Composicionais e Questões Interpretativas, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Música, sob a orientação do Prof. Dr. Gilmar Roberto Jardim). La autora, que plantea como objetivo ampliar la literatura en lengua portuguesa para la flauta de pico, lo titula *Flauta doce e a Arte e Preludiar: Tradução Comentada do tratado L'Art de Preluder (1719) de Jacques Martin Hotteterre – Le Romain*.

En 2011, los profesores Ignác Csaba Filip (Faculty of Music, Transilvania University of Brasov), y Gábor Kovács (Institute of Arts, Faculty of Music, University of Szeged) publican el artículo *Ornaments described by Jacques Martin Hotteterre and those used by the popular pipe-players around Odorheiu Secuiesc*, en el *Bulletin of the Transilvania University of Brasov* (Series VIII: Art – Sport; volumen 4 (53) número 1). Proponen que algunos de los ornamentos descritos por Jacques-Martin Hotteterre en sus textos escritos proporcionan una imagen muy completa del uso de los ornamentos propios de la música del barroco francés. Se demuestra que algunos de esos ornamentos pueden encontrarse en la técnica instrumental popular húngara de ciertos instrumentistas de viento de Transilvania, así como el hecho de que también están presentes en todas las regiones folklóricas rumanas.

Diversos editores, como es el caso preciso del profesor de flauta de pico Manfredo Zimmermann, en *Wuppertal Musikhochschule*, se aproximan a la obra de Jacques-Martin Hotteterre de forma rigurosa y crítica. Y, actualmente podemos encontrar sus partituras en varias páginas de internet, en la *Werner Icking Music Archive* y en *IMSLP Petrucci Music Library*, así como en nuestro país, las traduc-

ciones realizadas por el profesor Agostino Cirillo para el Aula de Consulta del Conservatorio Profesional de Música de Murcia. Es significativa la *Revista de Flauta de Pico* dirigida por la profesora Bárbara Sela, cuya última publicación data de 2004.

De forma paralela y por la relevancia de la producción musical de Jacques-Martin Hotteterre, señalamos que existen numerosas grabaciones discográficas que, si bien en la mayoría de los casos no dedican el disco completo a sus obras, sí incluyen alguna en el contenido. Mencionamos las más relevantes ordenadas por año de aparición:

- 1977: Hotteterre, Complete Wind Music (Brüggen, Kuijkens, Haynes, Leonhardt).
- 1990: Venice to Versailles (Elysium Ensemble), Les Festes Galantes (Jean-Christophe Maillard), Die Soloflöte Vol. 1: Barock (Mirjam Nastasi), Archipelago (Alison Melville), French Oboe Music (Robert Kohnen).
- 1995: Frans Brüggen Edition, Vol. 6: French Recorder Suites (Frans Brüggen).
- 1996: J. M. Hotteterre: Pièces pour la Flûte Traversière (Wilbert Hazelzet).
- 1998: World of Classics: The Great History of French Classical Music, Disc 4, World Classics: France, The Art of Bagpipe, Vol. 2 (Jean-Christophe Maillard).
- 2000: French Music for Recorder I y French Music for Recorder II (Michael Schneider, Sabine Bauer, Yasunori Imamura y Rainer Zipperling).
- 2004: Accents of Baroque
- 2006: Journal de Bord 1976-1980 (Broussard Beausoleil).
- 2007: A l'ombre d'un ormeau: Brunettes et contredanses (François Lazarevitch).
- 2008: M. Hotteterre: Flûte de la Chamber du Roy (Musica Poetica).
- 2009: Le Berger Poète: Suites & Sonates pour flûte & musette (François Lazarevitch).
- 2011: French Baroque: Versailles 1700-1740 (Dorothee Oberlinger).
- 2012: Un Concert pour Madame de Sévigné (Philippe Pierlot), Ensemble La Monica (Ensemble La Monica).
- 2013: The Franch Accent, Le Parler et le Silence (Attaignant Consort).
- 2014: Jacques-Martin Hotteterre: Complete Chamber Music, Vol. 1 – Suites, Op. 2 (Camerata Köln), Hotteterre: Complete Trio Sonatas Op. 3; D'Anglebert: Harpsichord Transcriptions from Lully (Les Eléments), Die Hofische Blockflöte (Astrid Anderson).

No se puede obviar el hecho de que, en 2013, se dedicó a la música de este compositor uno de los programas de la cadena inglesa BBC (Radio 3), *The Early Music Show*.

*La problemática y delimitación del objeto de estudio*

Estos hechos y determinaciones, que estimamos esenciales y significativos, orientan el contenido de este trabajo en torno a la problemática percibida en el contexto de aplicación que Gibbons *et al.* (1997) estiman “específico y localizado” (p. 14), “configurado por un conjunto (...) diverso de demandas intelectuales y sociales” (Ibid.: 15)<sup>22</sup>. Ese contexto institucional<sup>23</sup> es el de los Conservatorios Profesionales y Superiores en donde tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje relativo a la flauta de pico y al traverso barroco; proceso que se describe por medio de las *situaciones pedagógicas*, que describen autores como Chevallard (1991); Duplessis (2008); Houssaye (2000); Meirieu (1995).

Cada situación pedagógica – como se define en Legendre (1993)-, se nos muestra como un conjunto integrado de relaciones e interdependencias entre sus componentes, presididas por las *competencias profesionales docentes* (Garmston, 1998). Sus componentes se abordan como categorías educativas, actantes esenciales que configuran para Chevallard (1991) una estructura sistémica denominada *sistema didáctico*, tradicionalmente representado por la figura emblemática del *triángulo didáctico* de Houssaye (2000).

En sus vértices sitúa las categorías educativas siguientes<sup>24</sup>: el Sujeto (S)–el alumno que aprende-; el Objeto (O)–los contenidos de enseñanza y aprendizaje; el Agente (A)–en su doble vertiente: la del profesor como recurso humano por excelencia, con una formación especializada, una metodología, que moviliza sus *competencias profesionales docentes* y la de los recursos materiales, en particular los *métodos*. Son objeto de investigaciones en las didácticas específicas y caracterizan distintos puntos de vista (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 1997).

---

<sup>22</sup> Por lo que esta investigación, -conforme al *modo 2* de producción del conocimiento en las ciencias sociales que nos plantean Gibbons *et al.* (1997)-, es transdisciplinar, se caracteriza por la heterogeneidad, por ser “más socialmente responsable y reflexivo” (p. 14), ya que se pretende la utilidad de ese conocimiento. Con esta denominación de *modo 2* se pretende distinguirlo del *modo 1* con el que tradicionalmente se designa a un “complejo de ideas, métodos, valores y normas conforme a (...) una práctica científica sana” (conforme a las normas del método científico) (p. 13). (Ver pág. 32 de Gibbons *et al.* 1997).

<sup>23</sup> Contexto institucional o *meso contexto* de las estructuras y fines de nuestro sistema de educación y formación, en interacción con el *micro contexto* de objetivos disciplinares y métodos de los docentes, y con el *macro contexto* de los valores de la cultura y de la sociedad.

<sup>24</sup> Corresponden a los componentes del modelo de situación pedagógica (S.O.M.A.), definida en las pp. 1167-1168, del *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (Legendre, 1993), cuyas grafías con inicial mayúscula mantenemos en este trabajo.

Para los docentes, y de forma particular para los investigadores, se pone de manifiesto la importancia y los retos que conllevan dos de los sectores que aseguran la construcción de toda situación pedagógica: el sector 1. *Elaboración didáctica de los contenidos* y el sector 3. *Intervenciones didácticas* que ilustran los autores citados y que representamos en la Figura 1, tomada de Duplessis (2008).

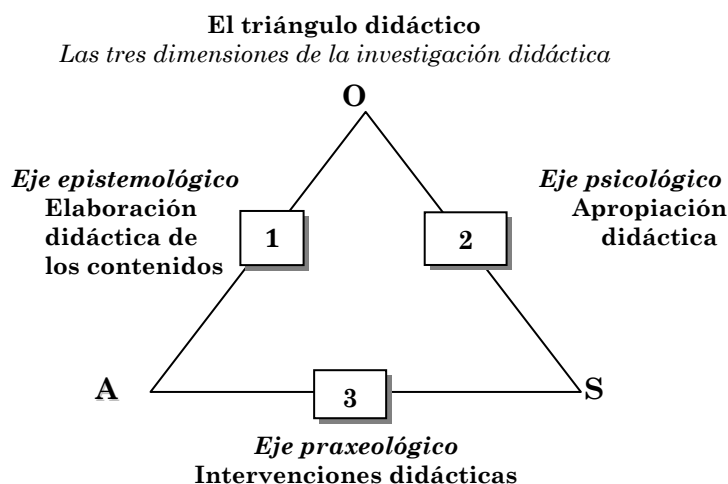


Figura 1. Sectores 1 y 3 de este trabajo  
[Esquema en línea de Duplessis, 2008]

Es otro componente categorial el *léxico* en sus vertientes de *discurso disciplinar propio* y *del/para la enseñanza*, que hacen posible la comunicación en la situación pedagógica.

Identificamos en estos sectores la problemática de la interacción dinámica que –en el seno del sistema didáctico–, tiene lugar entre dos elementos principales de mejora de la calidad de las enseñanzas musicales, que han pasado a formar parte de las preocupaciones de los investigadores<sup>25</sup>:

a) Los *contenidos programáticos* abordados en una perspectiva competencial<sup>26</sup>, propios de la enseñanza de la interpretación/ de la *H.I.P.*, con los instrumentos musicales citados (*flauta de pico* y *traverso barroco*).

b) Las *orientaciones metodológicas* para la consecuente gestión de las situaciones pedagógicas en la *Educación musical* de Conservatorios Profesionales y Superiores.

<sup>25</sup> A título ilustrativo, cabe citar los trabajos de Galera Núñez & Pérez Ceballos (2008) y Subirats Bayego (2001).

<sup>26</sup> Perspectiva que proviene de la definición de *competencia* y sus componentes, que tratamos en el apartado 2.1.2. (Capítulo 2).



Estos dos elementos se integran en un *modelo didáctico* que se encuentra representado en la obra de Jacques-Martin Hotteterre: *Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut.-bois, Divisez par Traitez* (Paris, 1707); su Tratado, tomado como un material impreso con carácter de método instrumental.

En la confluencia de estos elementos interrelacionados, delimitamos como *objeto de estudio* los rasgos y características y cualidades de calidad del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, en la perspectiva de la mejora de la calidad del desarrollo de las prácticas interpretativas en el estilo.

Este objeto de estudio, desde las propuestas del paradigma de la complejidad (Morin, 1990, 1991, 2000; Vilar, 1997), no ha de ser reductor ni simplificador porque, como manifestó en 1997 el propio Edgar Morin, con motivo del Congrès International: *Quelle Université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université*, “las condiciones de todo conocimiento pertinente son justamente la contextualización, la globalización”<sup>27</sup>.

Es un objeto de estudio tributario de:

a) Una pluralidad de instancias y agentes, que se concretan en disposiciones y resoluciones oficiales en los niveles internacional europeo, nacional y regional; en proyectos e investigaciones, programas; en un profesorado, un método, etc.

b) Uno de los sectores temáticos que integran la línea de investigación en la cual se inscribe este trabajo, el de la “Práctica interpretativa a partir de tratados, ediciones y documentos, en la Educación musical profesional y superior” para la que se reorientan conceptos clave de la Didáctica y de las didácticas específicas.

c) Las propuestas teórico-conceptuales heterogéneas que hacen posible producir conocimiento sobre la realidad y los procesos socio-políticos, institucionales y educativos de la *enseñanza de la Música Antigua* para nuestro contexto, así como de la profesionalización y formación de los docentes.

d) La perspectiva multi, inter y transdisciplinar del orden de la Musicología, Pedagogía Musical, Didáctica General, Metodología, etc. (Martín Moreno, 2001).

e) La perspectiva del *desarrollo de las competencias profesionales docentes* contemplada, entre otros autores por Carbajo Martínez (2009); Torchon (2004); Vicente, Subirats & Ibarra (2010), la cual, ante la perspectiva de la mejora de la calidad, conlleva –como expresa De la Cruz Tomé (2003)-, la exigencia de la excelencia

---

<sup>27</sup> El texto de la comunicación en el citado congreso, (celebrado en Locarno, Suiza, 30 avril-2 mai 1997), se publicó, además, bajo el título *La réforme de la pensée*, (Morin, 1997).

docente. Se espera que ser un especialista de su disciplina y de su enseñanza se convierta en elemento central del perfil profesional de todo docente y que, en consecuencia, sean objeto de las acciones formativas del profesorado de la Educación Superior: el conocimiento de la materia (dominio de los contenidos de la disciplina), y los métodos apropiados de su enseñanza en los que se aloja el conocimiento didáctico de esos contenidos (Shulmann, 1989b, 2005).

El hecho de inscribir esas competencias profesionales en una cultura docente común compartida (Lenoir, 2004), nos ha determinado a centrar la atención en las características y potencialidades tanto del repertorio del barroco francés para la flauta de pico y el travesero barroco —según una *lógica disciplinar* educativa, como de la obra de Jacques-Martin Hotteterre (París, 1684-id.1763) —según una *lógica técnico-profesional* docente.

Esta focalización responde a cinco aspectos del posicionamiento intelectual que subyace a la concepción y elaboración de este trabajo de investigación:

1. La significatividad de la época histórica que constituye el Barroco, al ofrecer el repertorio del barroco francés un contexto multicomponencial y multifuncional para la interpretación musical. Contexto multicomponencial en la orientación cultural de la enseñanza (qué contenidos, su origen, su referencia, su construcción, etc.) y, multifuncional en tanto que puede ser utilizado para el logro de diversos objetivos en la Educación musical profesional y superior.
2. La referencia obligada e ineludible a Jacques-Martin Hotteterre, en el conjunto de tratados de la época, y en el acceso a conceptos técnicos y estilísticos, al ser considerado un paradigma de creación e innovación en el ámbito de la Música y un maestro de la Educación musical.
3. La “importancia tanto simbólica como práctica” (Goodson, 1995: 99) de los documentos escritos, como es el caso de los programas de las distintas disciplinas instrumentales, de las obras pedagógicas, de los tratados de la época, etc. Tomados en el sentido genérico de métodos, manuales, (Legendre, 1993), para el análisis de la construcción social de estas disciplinas instrumentales, para la producción de conocimiento en la perspectiva de la intervención educativa y de la mejora de la calidad de las enseñanzas que nos ocupan (Gerard & Roegiers, 2003).
4. La apropiación profunda de la dimensión pedagógica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, como factor determinante de la mejora de la calidad del desarrollo de las prácticas interpretativas en el estilo, —entendida la apropiación como conocimiento y capacidad de utilizar—, junto al mantenimiento de un nivel artístico personal (Sprogis, 2005).
5. El recurso al análisis de contenido como técnica de investigación cualitativa (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990) que permite indagar en los rasgos y características y cualidades de la calidad del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, en términos de pertinencia, coherencia, eficacia, flexibilidad e impacto, al tiempo que en su valor, funcionalidad y potencialidades para el profesorado, facilitando su conocimiento y utilización.

*Premisas e interrogantes planteados*

Consideramos como premisas de este trabajo de investigación que:

- La intervención educativa exige un conocimiento didáctico de los contenidos, para poder estar en condiciones de ir más allá de la racionalidad técnica y generar un pensamiento práctico, en el caso de la enseñanza de la práctica interpretativa en el estilo con la flauta de pico y el travesero barroco.

- El Tratado concebido, elaborado y aplicado por Jacques-Martin Hotteterre es un marco referencial común de definición y afirmación del estatus de las disciplinas instrumentales abordadas. Para el logro de objetivos académicos, socio-profesionales y económicos más amplios, se nos presenta como un dispositivo de enseñanza que encierra el *conocimiento del contenido* y el *conocimiento didáctico del contenido* que posee el autor<sup>28</sup>, a través de los elementos o componentes genéricos de: *estructura y organización*, y *discurso disciplinar* y *discurso de/para la enseñanza* en torno a los parámetros de las *prácticas interpretativas en el estilo*. Y son los rasgos y características del Tratado los que han de dar cuenta de su calidad para facilitar al profesorado y al alumnado el desarrollo de las competencias propias de la *H.I.P.*).

- El conocimiento y comprensión, –por la presentación, descripción, análisis e interpretación de las informaciones que contiene el Tratado de Jacques-Martin Hotteterre–, se convierten en una estrategia global para que esas *prácticas* se fundamenten, se construyan y evolucionen.

- El valor y funcionalidad del Tratado, sus potencialidades en la perspectiva de la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje residirán en su *dimensión pedagógica*, esa cualidad emergente de calidad configurada por las cualidades de la calidad construidas, tanto directas como indirectas, que asegure:

- respecto a la lógica disciplinar del Tratado, la calidad de la selección del conjunto de reglas, valores, principios, preceptos, términos y conceptos, como datos teóricos y prácticos para los objetivos y contenidos de los programas de la flauta de pico y el travesero barroco; y
- respecto a su lógica técnico-profesional, la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje en la situación pedagógica dada.

---

<sup>28</sup> Siguiendo los planteamientos de Shulman (1986b, 2005), está configurado por las bases y fundamentos del contenido; por ideas, hechos de un marco contextual, y por la organización del contenido para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde estas premisas, se plantea un conjunto de interrogantes sobre aspectos complementarios:

De orden histórico, musicológico:

*¿En qué contexto emerge y se establece la consideración de la Música Antigua relativa al barroco francés?*

*¿Cómo y mediante qué elementos se ha configurado y se ha visto caracterizada?*

*¿Qué rasgos socio-históricos y culturales delimitan y definen los vectores pedagógicos de la Música Antigua, respecto a la flauta de pico y el traverso barroco?*

*¿Qué importancia/presencia se atribuye a Jacques-Martin Hotteterre en relación con los saberes y tipos de saberes musicales relativos a las prácticas interpretativas en el estilo de la flauta de pico y el traverso barroco?*

De orden epistemológico, institucional y educativo-curricular:

*¿Qué determinaciones teóricas y conceptuales configuran las enseñanzas musicales en el sistema educativo?*

*¿Cómo está establecida la enseñanza de la Música en los niveles profesional y superior?*

*¿Cómo se ha construido la propuesta curricular-disciplinar de la interpretación musical con instrumentos antiguos?*

*¿Qué componentes/dimensiones y discurso disciplinar configuran esa propuesta curricular?*

De orden propiamente profesional educativo y formativo:

*¿Qué referentes profesionales son susceptibles de ser transferidos al docente responsable de la enseñanza de la H.I.P.?*

*¿En qué reside la práctica profesional del docente responsable de las situaciones pedagógicas que nos ocupan? ¿Qué rasgos y características determinan su estatus?*

*¿Qué concepciones y principios subyacen a los dispositivos de enseñanza transferibles a la estructura y la organización de la H.I.P.? ¿Qué rasgos y características determinan el estatus de los tratados?*

*¿Qué elementos y factores presentan la estructura y la organización del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre?*

*¿En qué medida se inscriben en las lógicas de acción para la gestión de las situaciones pedagógicas del desarrollo de las competencias prácticas interpretativas en el estilo, desde su estatus como método instrumental?*

*¿En qué medida el Tratado de Jacques-Martin Hotteterre asegura la movilización de las competencias y funciones profesionales del docente de estas disciplinas instrumentales?*

*¿Qué cualidades de la calidad presenta que den cuenta de su dimensión pedagógica?*

*¿Qué implicaciones educativas se desprenden y dan cuenta de su valor y potencialidades?*

Y, en otros términos,

*¿Qué aspectos -como referentes para los conocimientos musicales teóricos, técnicos y prácticos-, se infieren y son susceptibles de ser transferidos al docente responsable de la enseñanza de la H.I.P.?*

### *Objetivos*

Los factores en torno a los que se plantean estos interrogantes –justificación, marco histórico, cuerpo comparativo, contribución al conocimiento de las disciplinas instrumentales que nos ocupan, etc., y proyección de futuro-, sitúan este trabajo en nuestro contexto nacional, en el marco ya citado de los doce *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*, (Ministerio de Educación, 2010). Y es que, entre las medidas propuestas para su consecución, se alude en la número 8 al profesorado de los centros de enseñanzas artísticas superiores, como consecuencia de su integración en el EEES. Medida ésta que entronca con la número 7, relativa a: *Promover un modelo propio y específico en el ámbito educativo, para la mejora de los modelos de aprendizaje y enseñanza*, así como activar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas.

En función de este marco, formulamos a continuación el objetivo general y los objetivos específicos subsecuentes para nuestra investigación:

#### *Objetivo general*

Dar cuenta de la dimensión pedagógica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, que facilite su conocimiento y utilización como factor de mejora de la calidad del aprendizaje y la enseñanza de las prácticas interpretativas en el estilo, con flauta de pico y traveso barroco, en el contexto de los Conservatorios Profesionales y Superiores y de la formación inicial y continua de los profesores y formadores.

#### *Objetivos específicos*

1. Indagar en los aspectos teórico-conceptuales, socio-institucionales, académicos y curriculares de la enseñanza de la Música Antigua, que contextualizan el estudio de la dimensión pedagógica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, delimitando el enfoque cultural de estas disciplinas instrumentales.
2. Definir el estatus de los tratados y métodos en la tradición histórica de la Música del barroco francés, para las situaciones pedagógicas propias de las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traveso Barroco, relacionándolo con el perfil profesional docente y las funciones del profesorado correspondiente.
3. Describir la concepción disciplinar instrumental que encierra el Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, analizando los rasgos, características y cualidades de la calidad que presentan sus componentes estructurales, organizativos y discursivos, en la lógica disciplinar y en la lógica técnico-profesional.
4. Establecer el valor, funcionalidad y potencialidades del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre en términos de implicaciones educativas, para un desarrollo experto de las competencias prácticas interpretativas, desprendiendo las condiciones de profesionalización docente en la formación inicial y continua del profesorado correspondiente.

*Metodología de trabajo. Diseño de procedimientos*

La perspectiva compleja y pluridisciplinar en la que se inscribe el Tratado, implica que su estudio analítico se realice en base a la elaboración de un dispositivo de indagación multidimensional y multicomponencial; de la misma forma que toda investigación propia del ámbito globalizador del aprendizaje y la enseñanza de la Música en los niveles de los Conservatorios Profesionales y Superiores.

La pauta inicial estuvo determinada por la selección de la edición del Tratado más apropiada para el análisis, así como por la búsqueda de todo el material disponible sobre la figura de su autor que, aunque no utilizados como fuentes primarias, fueran de utilidad.

Se procedió además, a la búsqueda de los documentos oficiales de los planes de estudio y normativa vigente en materia de Educación musical, y al acceso a los estudios, informes y proyectos realizados desde las dinámicas internacionales y europeas por sus repercusiones en nuestro ámbito nacional. Es el caso de los del Groupe de Travail Bologne, Tuning, Mundus Musicalis, Polifonia, etc., por iniciativa, entre otros organismos, de la Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, AEC. En el mismo sentido, accedimos a los trabajos y orientaciones sobre una enseñanza eficaz.

Se trataba de disponer de los referentes necesarios que favorecieran el análisis del Tratado, para dar cuenta de su dimensión pedagógica.

Una vez realizado el acceso a la fuente primaria que constituye el Tratado, así como su contextualización, hemos seguido las pautas de Muchielli (2005, 2007), seleccionando, analizando e interpretando las informaciones que contiene y que constituyen un corpus de datos significativo en la perspectiva de los objetivos planteados. Para concretar aún más esta concepción metodológica, nos hemos servido de fuentes secundarias accediendo a la aportación de autores que se ocupan de la utilización de los métodos cualitativos para los ámbitos de la investigación en ciencias humanas y sociales, como es el caso de Bardin (1986), Huberman & Miles (1991), Krippendorff (1990), Ruiz Olabuénaga (1996), Tójar Hurtado (2006), y al estudio de síntesis aportado por Blais & Martineau (2006). En particular, nos servimos del trabajo de Picard (2013) –ya publicado en 1999–, en donde expone la pertinencia del análisis de contenido para el tratamiento de datos en la investigación en Educación musical.

Para el proceso de tratamiento de los datos, efectuamos las operaciones sistemáticas y metódicas que corresponden a la técnica global del *análisis de contenido*, por la que optamos. Con una actitud moderadamente comparativa y crítica consideramos, por una parte, el ángulo de la relación temática y propositiva entre las informaciones que se alojan en el Tratado y los referentes categoriales correspondientes y, por otra, el de la apreciación valorativa al que corresponde el marco de referencia de sus cualidades directas e indirectas.

Teniendo en cuenta las tres fases interdependientes que describe Bardin (1986), –la de pre-análisis, la del análisis propiamente dicho, y la del tratamiento de los resultados obtenidos y su interpretación–, nuestro itinerario de investigación se organiza según los epígrafes siguientes:

- i) Plan global: fases.
- ii) Actuaciones y procedimientos operativos.
- iii) Niveles de análisis del contenido del Tratado.
  - Primer nivel de análisis. La estructura.
  - Segundo nivel de análisis. La organización en su vertiente estratégica.
  - Tercer nivel de análisis. La organización en su vertiente funcional y operativa.
- iv) Análisis derivado. Las implicaciones educativas.

Para cada nivel de análisis, se establecen las unidades de contexto, las unidades de registro y las categorías de análisis, utilizamos las parrillas de doble entrada como soportes que facilitan el análisis propiamente cualitativo de los datos, que desarrollamos bajo el tratamiento semántico manual.

#### *Determinación de temas centrales*

Los pilares básicos que sustentan la investigación, en los que se basa el contenido de cada uno de los capítulos que conforman este trabajo de investigación, son:

- El estatus de la Música, de la Educación musical y de la enseñanza de la Música en los niveles profesional y superior.
- El estatus del docente y de los tratados para la gestión de la situación pedagógica, en la perspectiva de la mejora de la calidad de la enseñanza relativa a la flauta de pico y el travesero barroco.
- El análisis de contenido del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre.
- El contenido implícito del Tratado como indicador de la calidad.

*Estructura y organización de esta tesis doctoral*

El contenido de este documento académico se articula en dos PARTES precedidas por la PRESENTACIÓN y la INTRODUCCIÓN.

La PARTE I está dedicada a los ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES, INSTITUCIONALES Y CONTEXTUALES de la investigación y se inscribe en una vertiente empírica, ya que se ha desarrollado por la búsqueda y organización de informaciones de y para los elementos que configuran la problemática abordada. Se fundamenta la delimitación del objeto de estudio, por las fuentes teóricas y expertas referenciales de acceso al conocimiento y al contexto que nos ocupa. Se adopta –desde el posicionamiento personal y las premisas establecidas-, una actitud moderadamente crítica y de análisis en cuanto a la significación y el valor de las informaciones.

Se compone de tres capítulos, en donde se expone un conjunto de concepciones sobre la naturaleza de los sectores complementarios y subsecuentes que constituyen el objeto de estudio los cuales, en la óptica de toda situación pedagógica, corresponden a las categorías educativas siguientes: • el Objeto de enseñanza y aprendizaje que se concreta en las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco; • el Agente que –en su dimensión humana-, nos remite al profesorado con un perfil competencial docente especializado, y que –en su dimensión material-, nos remite al método como instrumento pedagógico por excelencia; y • el Medio institucional, es decir, los conservatorios de los niveles profesional y superior en donde se imparten esas disciplinas al alumnado correspondiente.

El CAPÍTULO 1. *La música del barroco francés*, se ha dedicado a centrar la atención en las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco. Se da cuenta de su construcción disciplinar y del corpus documental que constituye la obra pedagógica de Jacques-Martin Hotteterre, a través de aquellos elementos histórico-sociales y de política cultural de la época barroca. Se trata de aportaciones que sustentan la inserción de estas disciplinas en la Educación musical de los niveles profesional y superior: la cultura institucional y de práctica y enseñanza de la Música, los autores, los tratados, las características de los instrumentos, etc.

El CAPÍTULO 2. *Música, Educación musical y enseñanza de la Música en los niveles profesional y superior*, se dedica a situar el macro-concepto música a través del hecho musical en los ámbitos nocional, disciplinar institucional y educativo y formativo. Se aborda el conjunto de determinaciones y concepciones socio-políticas



en materia de educación y formación emanadas de instancias europeas y, de forma subsidiaria, nacionales. Se aporta la configuración curricular de las especialidades instrumentales, en el marco de la competencia clave 8. Expresión cultural / Conciencia y expresión culturales.

El CAPÍTULO 3. *Estatus del docente y de los tratados y mejora de la calidad de la enseñanza de la flauta de pico y el traverso barroco*, da cuenta de los elementos que –desde la corriente del profesional docente experto–, configuran las competencias profesionales docentes. Para la gestión de las situaciones pedagógicas correspondientes, se aborda la funcionalidad de los métodos instrumentales –los tratados–, como recurso material en la perspectiva de su necesaria vinculación a los rasgos de la calidad construida.

La PARTE II corresponde a los ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN y comprende los Capítulos 4 y 5 en los que se expone, en el seno del paradigma cualitativo de investigación aplicada a la Educación, la opción y toma de decisiones metodológicas para un estudio descriptivo documental en función de la problemática y los objetivos formulados.

El CAPÍTULO 4. *El método de investigación para el estudio analítico del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre*, describe –conforme a la técnica global del análisis de contenido–, la concepción, elaboración y aplicación del dispositivo de indagación. Corresponde a las fases de pre-análisis y de análisis propiamente dicho del corpus documental que constituye la obra de Jacques-Martin Hotteterre *Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut-bois, Divisez par Traitéz* (Paris, 1707, facsímil de 1728). El tratamiento de los datos, que incluye la interpretación de los resultados, se articula en torno a los tres niveles centrales del análisis.

El CAPÍTULO 5. *El contenido implícito del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre. Implicaciones educativas como indicadores de la calidad*, corresponde al análisis que denominamos derivado. Se dedica a la exposición de aquellas implicaciones educativas de orden cognitivo, funcional y práctico procedentes de la interpretación de los resultados obtenidos en torno al contenido implícito del Tratado.

Bajo el epígrafe CONCLUSIONES, se exponen las relativas al propio proceso de investigación, a los resultados obtenidos en función del objeto de estudio y de los objetivos planteados, y a perspectivas para futuras investigaciones.

Se completa este documento de tesis doctoral con la BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS DE REFERENCIA que fundamentan esta investigación y sustentan metodológicamente todo el proceso de indagación.

Se incluye el ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS.

Los cuadros presentan informaciones e indicaciones ordenadas sobre nociones, datos, aspectos contextuales y teórico-conceptuales, en su mayor parte.

Las figuras presentan configuraciones ilustrativas de relaciones teóricas, de posicionamiento intelectual y procedimental, de autores y propias.

Las tablas presentan datos y resultados ya sea contruidos previamente, ya sea procedentes de nuevas configuraciones. Se disponen con doble entrada.

Se incluye también el apartado de ANEXOS, que complementan y prolongan, en su caso, lo expuesto en el cuerpo del texto.

Este itinerario de investigación es presentado en sus articulaciones esenciales en la Figura 2 siguiente.

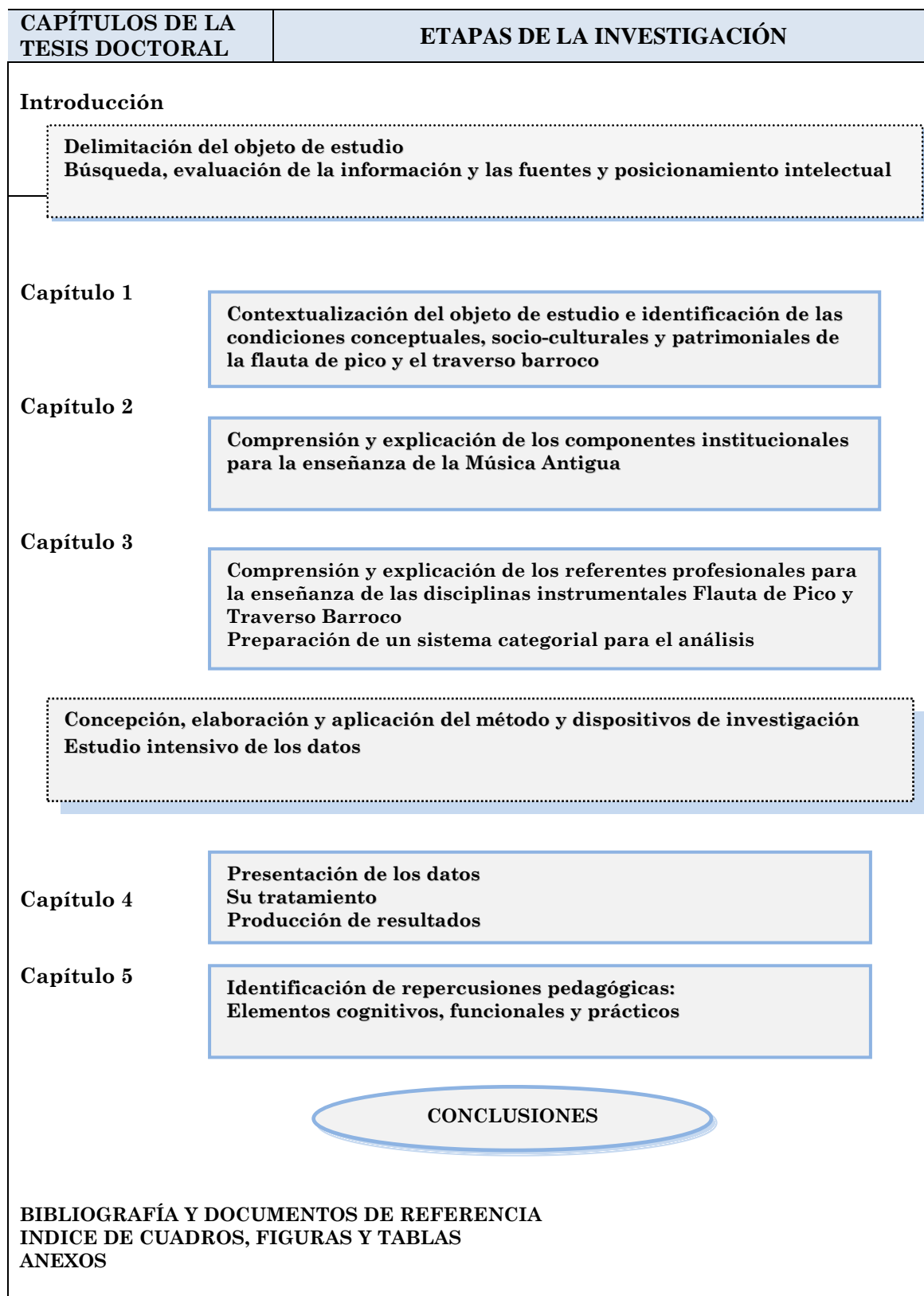


Figura 2. Correspondencia entre los capítulos de esta tesis doctoral y las etapas y procedimientos del itinerario de investigación



# **PARTE I**

## **ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES, INSTITUCIONALES Y CONTEXTUALES DE LA INVESTIGACIÓN**





## **PREÁMBULO**







### ***Preámbulo***

Abordar la investigación propia del ámbito globalizador del aprendizaje y la enseñanza de la Música en los niveles de los Conservatorios Profesionales y Superiores, y considerar la premisa de la confluencia disciplinar que conlleva el desarrollo competencial de la práctica interpretativa en el estilo, requiere adoptar una mirada multi-, pluri-, inter- y transdisciplinar (Aliaga, 2001; Hasni, 2005; Martín Moreno, 2001, 2005).

En el marco de la *investigación fundamental y pedagógica*, conforme a un enfoque cognitivo, monográfico-documental y como fase inicial del proceso investigador, hemos realizado un estudio exploratorio (Legendre, 1993) para caracterizar el ámbito de investigación, describir la situación y las dimensiones de la problemática, singularizar el objeto de estudio, delimitar e identificar sus componentes y aspectos subyacentes.

Y por el hecho de referirnos al barroco francés como parte de la Música Antigua, hemos adoptado en esta fase exploratoria los rasgos esenciales del tipo de la *investigación histórica* (Legendre, 1993; Cubo Delgado, Martín Marín & Ramos Sánchez [coords.], 2011), ya que la observación, descripción y comprensión de los hechos pasados, la explicación de los conceptos y el acceso a su significatividad aseguran:

- a) su continuidad;
- b) la construcción social e histórica del conocimiento de las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco; y
- c) la contextualización del corpus documental que constituye la producción musical de Jacques-Martin Hotteterre y su Tratado.

Recurrimos a aquellos referentes que aportan datos de orden tanto teórico y conceptual como institucional, cuya pertinencia justifica su tratamiento, porque aseguran la legitimidad externa de esta tesis doctoral y el logro de un nivel epistemológico y metodológico superior en las partes que la configuran (Mucchielli, 2005, 2007; Paquette, 2007).

Se trata de los conceptos, las nociones consolidadas, principios, teorías, concepciones y modelos que aporta el conjunto de disciplinas conexas<sup>1</sup> presentadas en la Figura 3, sobre la naturaleza de los elementos que integran el objeto de estudio complejo que nos ocupa.

Constituyen los instrumentos de base para las siguientes fases de este trabajo (Valentine, 2005), y lo sustentan igualmente en función de los objetivos planteados.

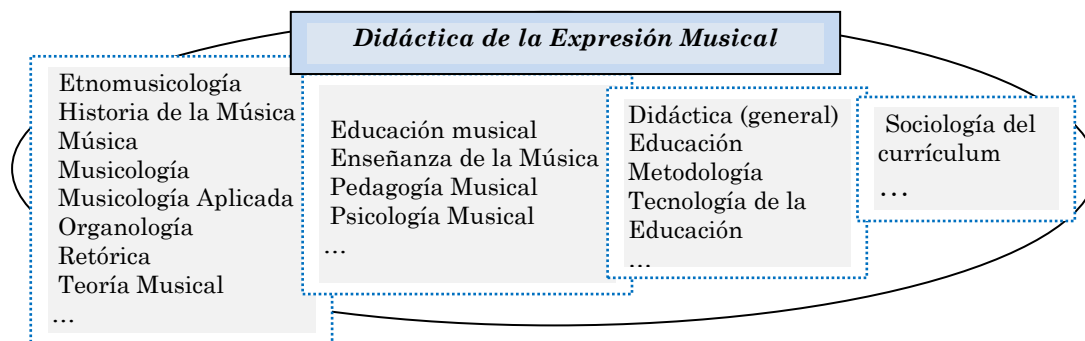


Figura 3. Disciplinas conexas que aportan sus datos sobre el objeto de estudio

Desde y para el área de conocimiento de *Didáctica de la Expresión Musical*, accedemos al marco socio-histórico, ideológico, metodológico y de conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Música, en nuestro caso relativa al barroco francés. Un aprendizaje y una enseñanza de este ámbito disciplinar que -como anticipamos en la Introducción-, se articula en torno a los componentes esenciales de toda situación pedagógica y a las relaciones que se establecen entre ellos. Esos componentes corresponden a las categorías educativas de: *Objeto, Sujeto, Agente y Medio institucional* (Legendre, 1993), que describimos para nuestro objeto de estudio en los siguientes términos:

- El *Objeto* designa el *saber* propio de la estructura conceptual y epistemológica de la *práctica interpretativa en el estilo con la flauta de pico y el travesero barroco*, que se transpone -conforme a las disposiciones oficiales-, en las competencias, los objetivos y los contenidos disciplinares propios para los programas de enseñanza.

- El *Sujeto* designa al *alumno* de la especialidad musical, que es destinatario de esos programas en los diferentes niveles de los Conservatorios Profesionales y Superiores.

<sup>1</sup> En Legendre (1993), se alude a la *interdisciplinariedad científica* por la consideración de las relaciones entre conceptos e instrumentos metodológicos de otras disciplinas para la construcción del conocimiento científico. Para este ámbito son ilustrativas, entre otras, las clasificaciones de campos y Ciencias de la Música y de la Musicología de Michels (1992), y la de Elschek (1992) a la que citan numerosos especialistas.

- El *Agente* designa tanto al recurso humano por excelencia que es el *profesor de Música*, con un perfil profesional docente –identificado a través de sus funciones y competencias profesionales–, como a los recursos materiales que se movilizan según un *modelo de aprendizaje y enseñanza* o modo de gestión de la situación pedagógica. Se concretan éstos en aquellos medios instructivos relativos a los *obras y textos pedagógicos, métodos, manuales*, etc., que se conciben y elaboran como depositarios fiables de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje.

- El *Medio institucional* designa a los lugares de educación y formación general y especializada de la Música Antigua: los conservatorios u otros centros.

Las relaciones pedagógicas entre estos componentes –relaciones de enseñanza, de aprendizaje y didácticas–, vienen a constituir el denominado por Chevallard (1991) *sistema didáctico*, representado en el *triángulo didáctico* (Duplessis, 2008; Houssaye, 2000; Meirieu, 1995), (Figura 1). Esas relaciones han de tener lugar en interacciones dinámicas de calidad para asegurar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y pueden ser abordadas en la Didáctica de la Expresión Musical como tres dimensiones o sectores de investigación: el sector de la elaboración didáctica de los contenidos (el Agente –profesor y método–, respecto al Objeto); el sector de las estrategias de apropiación (el Sujeto respecto al Objeto); y el sector de las intervenciones didácticas (entre Agente y Sujeto)<sup>2</sup>. Esta modelización de la situación pedagógica en una estructura sistémica nos permite organizar la exposición de esta PARTE I en torno a:

i) La *Música Antigua de la época barroca* y los músicos del barroco francés como maestros de enseñanzas musicales (objeto del Capítulo 1), para su concreción respecto a la *especialidad de Interpretación* en función de la materia correspondiente a las disciplinas instrumentales *Flauta de Pico* y *Traverso Barroco*, -instrumentos de la Música Antigua<sup>3</sup>-, siendo la Flauta de Pico una especialidad de las enseñanzas profesionales<sup>4</sup>.

ii) La *Música* y iii) Los *rasgos de la regulación y articulación de las enseñanzas musicales* en las instituciones correspondientes, (objeto del Capítulo 2).

iv) Los *rasgos del perfil profesional del docente* de estas enseñanzas, la tradición histórica de la enseñanza de los maestros musicales, y el *estatus del méto-*

---

<sup>2</sup> Tomamos prestadas estas denominaciones y su caracterización de Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint (1997, p. 72).

<sup>3</sup> Conforme al *Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo*, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas superiores de Grado en Música establecidas en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. La ordenación de estas enseñanzas –artísticas superiores–, queda establecida por *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre*, modificado por *Real Decreto 21/2015, de 23 de febrero*.

<sup>4</sup> Conforme al ya citado *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre*, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

do en la perspectiva de la mejora de la calidad de la enseñanza de esas disciplinas instrumentales, (en el Capítulo 3).

i) La *Música Antigua de la época barroca* -como un ámbito del aprendizaje y la enseñanza de la Música-, sobre la que hemos indicado que forma parte de una especialidad en los Conservatorios Superiores. Es descrita y analizada de forma reflexiva y moderadamente crítica para acceder a su estatus en los contextos de la formación musical, a través de las disciplinas instrumentales citadas<sup>5</sup>. Para ello, nos ocupamos en los diferentes epígrafes del Capítulo 1, de:

- Su contextualización, describiendo desde una perspectiva etnomusicológica los factores y condiciones sociales en los que se crea, y dando cuenta desde la perspectiva histórica y musicológica de la orientación cultural de la *enseñanza de la Música* en los niveles profesional y superior. Se toma la cultura musical según Kerlan (2007) en su vertiente de “alta cultura” (p. 8), de forma que, para la construcción social e histórica de su contenido disciplinar, consideramos un conjunto representativo de referencias culturales y artísticas en documentos de diverso orden, datos, objetos, etc. Se nos presentan legitimados y jerarquizados como una unidad objetiva y sustancial que, para este autor, corresponde al horizonte “de una historia común a la humanidad” (Ibid.: 14)<sup>6</sup>.
- Los constructos teórico-prácticos que constituyen los métodos y tratados para esos instrumentos y, en concreto, la obra pedagógica de Jacques-Martin Hotteterre. Su Tratado se nos muestra altamente significativo en una perspectiva de didáctica operativa y de mejora de la calidad. En torno a este autor, emergen tanto las premisas como las preguntas de investigación, puesto que no se trata de verificar hipótesis sino de investigar la obra pedagógica en sí misma –como plantearon en su momento Nuthall & Snook (1973)-, su *dimensión pedagógica* (cualidad emergente de la calidad) para el modelo o modo de gestión de las situaciones pedagógicas en los contextos institucionales que nos ocupan.

ii) La *Música*, como una noción consolidada y desde su valor y potencialidades, es contemplada en la perspectiva de un saber competencial, institucionalmente estructurado y organizado en la vertiente formativa y de investigación educativa que se vincula -en la Educación Superior-, al marco orgánico y funcional del área de conocimiento de la Didáctica de la Expresión Musical, como tratamos en el Capítulo 2.

---

<sup>5</sup> Estatus que se aborda en la perspectiva de una inter y transdisciplinariedad científica y pedagógica, y que se sitúa en el centro de las preocupaciones de la AEC. De hecho, se ha creado una plataforma de investigación sobre la enseñanza y la promoción de la Música Antigua. Ver al respecto una reciente referencia en Fottorino (2011), en <http://www.aecinfo.org/Zoeken.aspx?q=Musique+Ancienne>

<sup>6</sup> Se trata para el autor de la concepción *clásica, substancial, patrimonial* de la cultura a la que, lamentablemente, se considera cargada de elitismo y de intelectualismo. Se lamenta además, de que incluso exista una tendencia actual en la institución educativa (escolar) a percibirla como la imposición –como podemos leer en su página 11-, de un universalismo abstracto cargado de subjetividades reales y concretas.

iii) Los *rasgos de la regulación y articulación de las enseñanzas musicales* - para los sistemas de educación y formación europeos en sus diferentes niveles organizativos curriculares (Van den Akker, 2003, 2006)-, requieren ser determinados a partir de la definición de la competencia clave 8. *Expresión cultural/ Conciencia y expresión culturales*<sup>7</sup>, ante la que precisa Kerlan (2007) “la expresión cultural es sin duda la más ampliamente generalizada en el seno de la humanidad” (p. 7). Como se ha hecho para las otras competencias clave, ésta se ha concretado en ámbitos disciplinares entre los que se contempla la Música. En nuestro contexto nacional subsidiariamente a las dinámicas europeas-, presenta su concreción curricular ya sea como un área de conocimiento, ya sea articulada en varias materias o disciplinas, a través de las disposiciones oficiales (en las sucesivas leyes de educación, por medio de los Reales Decretos, Órdenes, etc., nivel *macro*).

Para exponer estos aspectos, abordamos en concreto en el Capítulo 2:

- Los componentes y propuestas curriculares de un desarrollo competencial de la práctica interpretativa en el estilo, con los instrumentos Flauta de Pico y Traverso Barroco. Se inscriben en el objetivo pedagógico general del desarrollo práctico y creativo de cada alumno, para un perfil artístico propio en términos de competencias, y para desempeñar las cuatro funciones esenciales (no excluyentes)<sup>8</sup> de: compositor, intérprete, director musical y profesor, según encontramos identificadas y enumeradas en Youth Music (2002).

iv) Los *rasgos del perfil profesional del docente* de estas enseñanzas musicales, nos sitúan en una perspectiva funcional y competencial que se caracteriza, hoy más que nunca, por facilitar a los alumnos el aprendizaje de una disciplina. Lo cual, como expresaba Develay (dir.) (1995a), “va parejo con una mayor vigilancia respecto a los contenidos, con su más completo dominio” (p. 12); contenidos cuyo conocimiento por parte del profesorado es más completo cuando éstos son abordados a la luz de la historia socio-cultural de su emergencia.

Para la Didáctica específica -que se interesa por la lógica de los aprendizajes a partir de la lógica de los contenidos-, nos remitimos en el Capítulo 3 a las competencias docentes de orden epistemológico, por cuanto que la epistemología corresponde según palabras del autor “a una mirada crítica [de reflexión y análisis] sobre los principios, los métodos y las conclusiones de una ciencia” (Ibid.: 12).

---

<sup>7</sup> Enseñanzas que, en el nivel organizativo curricular de orden internacional (nivel *supra*), se han establecido en términos de competencias clave por la ya citada *Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre las competencias clave para la educación y la formación permanente*, adoptada el 18 de diciembre de 2006 y publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea (2006).

<sup>8</sup> Así se plantea en los estudios del Groupe de Travail Polifonia sur l'enseignement Pré-Supérieur en Europe (2007), y del Tuning Project Educational Structures in Europe (2009), financiados por la Comisión Europea en el marco de la ya citada *Red Temática Erasmus for Music “Polifonía”*.

Premisa que se inscribe en las aportaciones de Heargraves (1994) sobre la posición de Goodson (1995, 2000), para quien en cualquier estudio en torno a las disciplinas, evitar indeterminaciones requiere que se considere no solo la contextualización histórica sino además cualquier agente activo que aporte sus percepciones, experiencias y sus prácticas.

Respecto del *estatus del método* en la perspectiva de la mejora de la calidad de la enseñanza de esas disciplinas instrumentales, contemplamos en el Capítulo 3 sus rasgos, características y aspectos funcionales, para abordar la dimensión pedagógica como una cualidad emergente de la calidad de todo método. Su identificación se inscribe en la propuesta de un modelo de referencia de cualidades.

Estos aspectos nos conducen a:

- Centrar la atención –conforme a la Figura 1-, en el *sector de elaboración didáctica de los contenidos* de enseñanza efectivos y en el *sector de las intervenciones didácticas*, en el que se moviliza el *método*, inscribiéndonos además en otra significativa aportación de Goodson (1995), relativa al currículum escrito. Como hemos citado anteriormente, este autor considera que para estudiar las disciplinas y su construcción social e histórica, son las obras y textos pedagógicos, los métodos, etc., los que tienen “una importancia tanto simbólica como práctica” (p. 99). Simbólica, ya que de alguna manera las intenciones de enseñanza “quedan públicamente significadas y legitimadas”, y práctica, porque su estudio permite “alcanzar una serie de comprensiones sobre la enseñanza” (Ibid.: 99).

- Centrar la atención en *los medios o soportes de la gestión de la situación pedagógica* (obras y textos pedagógicos, métodos, etc.), inscribiéndonos -para la atención a la especificidad del desarrollo de las prácticas interpretativas en el estilo y de las competencias requeridas-, en la posición de Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra (2004). Estos autores -a partir de la literatura sobre el concepto de competencia-, exponen la necesidad de analizar no solo las propuestas curriculares oficiales sino también los medios y los soportes.

- Estudiar el Tratado de Jacques-Martin Hotteterre como el lugar a través del cual su autor expone el *conocimiento del contenido* y su *conocimiento didáctico del contenido* (Shulman, 1986a, 1986b); y al mismo tiempo, como el referente de calidad que, en el marco de la noción de *transposición didáctica* (Chevallard, 1991), sea utilizado para la toma de decisiones en la elaboración de los programas<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Para las Didácticas específicas, esta noción es ilustrada como indica Develay (1995b), para dar cuenta de los contenidos en los programas bajo la forma tanto de saber a enseñar (*savoir à enseigner*) –término que toma de Chevallard (1991)-, como de saberes propositivos (*savoirs propositionnels*), que toma de Delbos & Jorion (1984).

## **CAPÍTULO 1**







## Capítulo 1

### LA MÚSICA DEL BARROCO FRANCÉS

#### 1.1. Datos significativos para la toma de conciencia de una epistemología disciplinar

El presente apartado es sin duda de carácter musicológico e histórico, con la finalidad de insertar en la Educación musical profesional y superior las enseñanzas musicales de la especialidad instrumental –propia de la música del barroco francés– sin tener un conocimiento de la totalidad de su realidad, sin enmarcarla en la sociedad, la política y cultura francesas y europeas del momento.

Se trata de un conjunto de factores que se juxtaponen en una época histórica altamente significativa: la época barroca, y preparan las condiciones de emergencia de este ámbito de aprendizaje y enseñanza de la Música, que es la Música Antigua referida al barroco francés. Por una parte, contextualizan el arte de la Música, la cultura musical, la *música práctica* y, por otra, dan cuenta de la construcción social e histórica del conocimiento de las disciplinas instrumentales *Flauta de Pico*<sup>1</sup> y *Traverso Barroco*.

Para ello, utilizamos referentes documentales que nos sitúan ante los fundamentos de la concepción de la Música del barroco francés, y nos permiten acceder a la comprensión de la realidad de su existencia y de sus producciones; de forma que el sentido de este Capítulo 1 está determinado por los interrogantes de orden histórico y musicológico planteados para centrar la atención en Jacques-Martin Hotteterre (en adelante J.-M. Hotteterre):

*¿En qué contexto emerge y se establece la consideración de la Música Antigua relativa al barroco francés?*

*¿Cómo y mediante qué elementos se ha configurado y se ha visto caracterizada?*

*¿Qué rasgos socio-históricos y culturales delimitan y definen los vectores pedagógicos de la Música Antigua, respecto a la flauta de pico y el traverso barroco?*

*¿Qué importancia/presencia se atribuye a J.-M. Hotteterre en relación con los saberes y tipos de saberes musicales relativos a las prácticas interpretativas en el estilo de la flauta de pico y del traverso barroco?*

---

<sup>1</sup> La presencia de este instrumento en la mayor parte de los períodos cronológicos de la Historia de la Música y las diversas denominaciones que se le atribuyen están ilustradas en la tesis doctoral de Gustems Carnicer (2003), de la Universidad de Barcelona. Denominaciones que exponemos en el Anexo I.

Son interrogantes en los que subyacen los dos principios lógicos complementarios de la identidad y la entidad de la música del barroco francés-, los cuales sirven a los investigadores para las operaciones intelectuales que constituyen la base de toda consciencia epistemológica: la descripción, la reflexión y el análisis.

Para abordar la identidad disciplinar de la Música de la época barroca, accedemos a las circunstancias, rasgos, características sociales y formas que configuran las condiciones de su existencia y sus atributos, con el fin de definirla y delimitarla respecto a la *Flauta de Pico* y el *Traverso Barroco* y de comprender lo que han llegado a ser hoy estas disciplinas instrumentales. En cuanto a su entidad, en el sentido de la concepción de su naturaleza y sus modos de funcionamiento, accedemos a las funciones conferidas y asumidas por los agentes implicados.

### **1.1.1. La corte de Luis XIV: un contexto de orden socio-político, institucional y cultural emblemático para el arte de la música**

En contraste con las regiones italianas y alemanas, donde un gran número de ciudades eran la sede de cortes locales y regionales, y donde basílicas municipales, iglesias, academias y teatros comerciales empleaban a una cantidad importante de músicos, Francia, en el siglo XVII, tenía relativamente pocos escenarios similares para el desarrollo de actividades culturales y en concreto musicales<sup>2</sup>.

La mayor parte de éstas se concentraba en la capital, París, y en los grandes establecimientos de la corte real, de forma consecuente con los sistemas vigentes de la nación francesa que otorgaban los poderes de la monarquía. Sistemas que hay que tener en cuenta mirando al siglo XV, una época en la que con la muerte del último Duque de Borgoña, Carlos I de Valois<sup>3</sup>, el proceso de centralización política, económica y cultural en Francia comenzó a dar los primeros pasos.

Prácticamente la totalidad de la vida nacional, desde Francisco I, estuvo encaminada a reforzar de una forma u otra el poder real frente al poder señorial de la nobleza y de la burguesía. Se llevaron a cabo diversas iniciativas tanto políticas como militares y se cultivaron áreas específicas de la cultura y las Artes. En 1523, este monarca -a quien se considera el padre y restaurador de las Letras en su época-, fundó un Tesoro Central, y estableció para la corona el derecho a cobrar impuestos nacionales a través de una burocracia cada vez más compleja, pero al mismo tiempo

---

<sup>2</sup> En Italia destaca, sobre todo, el Teatro San Cassiano. En Alemania, destaca la actividad organística en las basílicas e iglesias de Dresde, Hamburgo y Lübeck.

<sup>3</sup> El sobrenombre de “El Temerario” le fue adjudicado en pleno Romanticismo. Para sus coetáneos fue *Carlos el Audaz*, *El Gran León* y *El Guerrero*, y sus detractores le conocían como *El Terrible*.

profesional. Tras él, Enrique IV afianzó el poder real y sus capacidades de actuación con hombres de confianza quienes, bajo los títulos oficiales de secretarios de estado, pasarían en 1561 a ser miembros plenos de ese gran aparato de estado que era el Consejo real. De hecho las fuentes históricas nos revelan que fue apoyándose en Maximilien de Béthune duque de Sully, miembro del consejo financiero del rey en 1596, como se fomentó la agricultura, se promocionó la construcción de caminos y el diseño de un sistema nacional de canales. Sin obviar, además, las obras para la defensa de las fronteras -que siempre habían estado en manos de la nobleza-, se ocupó del desarrollo urbanístico. Más tarde, Luis XIII mantendría un interés especial por la música y Luis XIV por el teatro, la danza y el paisajismo.

La concepción del progreso en todos los órdenes de la sociedad francesa basado en la centralización política, económica y cultural se traducía, ante todo, en la obediencia más absoluta al rey y en un aumento de prestigio en el extranjero, en gran manera basado en todo tipo de iniciativas culturales. Su gran promotor fue Armand-Jean du Plessis, el cardenal de Richelieu, el ministro más poderoso durante la regencia de la viuda de Enrique IV, María de Medici, dada la juventud de Luis XIII. Se afianzó el poder real contrarrestando el poder de la nobleza, al impedir que los grandes señores se sentaran en el Consejo real. Aun con la oposición de la burguesía, tuvieron lugar las reformas introducidas en la iglesia por el Concilio de Trento y siempre monopolizando las iniciativas culturales.

El cardenal de Richelieu logró que, desde la autoridad real, se vigilase el sistema de gobierno local creado en treinta y dos distritos. Sus intendentes tenían toda la responsabilidad en temas de justicia, política y finanzas. Apostó por la autarquía económica por razones estratégicas, e intentó conseguir un equilibrio comercial favorable promoviendo para la exportación la floreciente manufactura de tapices, cristal y tejidos de seda, lino y lana. Fue además con el establecimiento de aranceles como evitó la importación de productos de lujo. Murió en 1642 y Luis XIII al año siguiente, por lo que en Francia una vez más con una regente -la reina madre Ana de Austria-, la tarea de gobernar recae en otro cardenal, Giulio Mazzarini. Este jesuita italiano, que había sido enviado como nuncio del Papa a la corte de Luis XIII en 1634, mantuvo la atención por el desarrollo cultural y artístico, quizá por estar dotado de una personalidad ambiciosa. Sus acciones en este sentido revelan su pasión por la música y el arte italianos, y se concretaron en la gran fortuna que acumuló y en una importante colección de obras. Al mismo tiempo, impulsó la introducción de la ópera en la corte francesa.

Es en este marco de configuración del poder real que ha caracterizado al gran mito político del *Gran Siglo*, en el que nace Luis XIV. Su infancia transcurre durante las guerras civiles conocidas como *Las Frondas* (1648 y 1653), que marcaron una etapa convulsa. Primero, por la revuelta de magistrados y del Parlamento de París como reacción al uso de los intendentes por parte del cardenal Giulio Mazzarini especialmente en cuestiones de impuestos, y después por la resistencia de la antigua nobleza a la eliminación de su poder político-militar y financiero, que redundaría en los aspectos de orden cultural.

Luis XIV asumió el gobierno de Francia al morir el cardenal Mazzarini en 1661 pero, en 1665, el hombre de confianza de éste, Jean-Baptiste Colbert -a quien había nombrado primer ministro-, continuó la política económica del cardenal de Richelieu, ya como controlador general de finanzas. En la línea del mercantilismo absoluto, promueve la dirección central del comercio y de la economía nacional, facilitando la autosuficiencia y las ventajas sobre las naciones competidoras. Con esta intención continuó mejorando las infraestructuras, los grandes monopolios, aumentando los aranceles, las exportaciones subvencionadas y la importación de mano de obra cualificada. Datos todos ellos que se encuentran descritos significativamente en Hill (2008).

Ante todo, este rey muestra el perfil de un gobernante autócrata que -conforme a las leyes, tanto civiles como religiosas-, procuró consolidar e incrementar su poder y expandir las fronteras de Francia, por lo que su reinado estuvo casi continuamente marcado por la guerra. Afirmó su autoridad con las doctrinas del derecho divino desarrolladas por el obispo Jacques-Bénigne Bossuet, y la proclamó en toda Europa mediante las armas. Logró convertirse en el protagonista indiscutible de un proyecto de hegemonía política, el cual de alguna manera fue un sólido pilar para que Francia adquiriese una primacía cultural, tuviese una independencia al respecto, y destacase sobre otros núcleos artísticos importantes con sede en Italia o España.

Esa Francia de monarquía absolutista, con Luis XIV, supone el ejemplo más claro de sociedad de corte, basada en su propia autoridad. La construye y glorifica, a su vez, dotando de prestigio y de privilegios a la nobleza, poniendo a su servicio las Artes y las Letras. A ello concurrió el emblemático *Château de Versailles* que, construido originariamente entre 1631 y 1634 como un pabellón de caza para su antecesor Luis XIII, se convierte en un lugar de centralización cultural. Cuando lo declaró como su residencia oficial en 1682, pronto fue objeto de imitación en toda Europa.

Efectivamente, allí confluían la sofisticación, el aplomo y el *glamour* junto a las victorias militares del monarca, generando un modelo cultural que ejerció una enorme atracción en los estados vecinos. Es en torno a lo que representa, -la corte y un espacio por excelencia para recibir el patronazgo real-, como se crea un ámbito de entretenimiento aristocrático de alta calidad, con música, bailes, danza, ópera, teatro, una caza excelente, etc. Solnon (1987), pone de manifiesto el enorme coste que suponía estar a la altura de las circunstancias, al revelar la cantidad a la que ascendía la concesión de pensiones a los cortesanos por parte del rey. El autor detalla que, en 1683, tal cantidad que era de 1,4 millones de libras (*livres*) -aun representando cerca del 1,2 %, de los gastos del estado-, se consideraba una inversión rentable desde el punto de vista de la armonía social.

Fueron el orgullo personal y los deseos de gloria los que tuvieron importantes consecuencias para las Artes y para las Letras mediante iniciativas costosas, a lo largo del tiempo, cristalizando en la creación de una red de *académies* (academias reales) que describimos en el apartado 1.1.3.

Ya en 1634, el cardenal de Richelieu había fundado la *Académie Française* para regular y mantener los estándares de la lengua francesa, lo que se convirtió en otro aspecto de su política de unificación y estandarización nacional. Fue un símbolo de esta triunfante ascensión el logro de orden lingüístico que llevó aparejado la supremacía de esta lengua, y el prestigio de la noción literaria del clasicismo francés como un modelo que, finalmente, terminaría por adoptar toda Europa. Se patrocinó, además, a algunos dramaturgos entre los que se encontraban Jean de Rotrou y Pierre Corneille.

Cuando Luis XIV accedió al trono en 1643, el francés era sólo una de las lenguas europeas que luchaban por esa supremacía, rodeada del latín (aún dominante en el discurso académico), y tanto del español como del italiano que bien podían haber planteado la aspiración a convertirse en la *lingua franca* de la Europa culta. Como recoge Ferrier-Caverivière (1981), en 1700, el marqués de Dangeau pudo decir como miembro de la *Académie Française* que gracias a los logros del rey la lengua francesa era tan familiar en los estados vecinos como las propias lenguas vernáculas.

Schnapper (1988) nos muestra en su estudio esta ansia de grandeza real, aportando un dato significativo de 1663, año en el que Luis XIV ordenó a Israël Silvestre -miembro de la *Académie Royale de Peinture et de Sculpture* desde 1670-, que hiciera grabados de todos los lugares reales y actos en los que se manifestaba su poder

(los palacios, casas reales y jardines, asambleas públicas y carruseles ecuestres, entre otros). Se inició la elaboración de una serie de volúmenes, en sí mismos obras de arte y dotados de un gran valor porque difundieron la cultura de Francia a lo largo y ancho de toda Europa. Incluso se publicaron los programas de las interpretaciones operísticas en los que se exaltaban los logros reales<sup>4</sup>.

Es así como, en 1682, Claude-François Ménéstrier jesuita, historiador y autor de tratados -cuyas palabras recogen Braun & Guggerli (1993)-, podía afirmar que la hegemonía cultural de Italia había terminado, y que era a Francia a quien correspondía la gloria de haber regulado todos los ámbitos de las Artes y las Letras.

Tal como sostiene Blanning (2008), es posible describir estos aspectos culturales como representativos, por cuanto que servían para hacer visible y audible el poder soberano del rey. De hecho, como ha descrito Solnon (1987), el arte de la música estaba presente en cada gesto del rey, en cada comportamiento diario, en cada uno de sus actos y de sus funciones. Su yo privado y público era objeto de un ceremonial ritualizado y codificado hasta la exageración. Se trataba, como recoge este autor, de elogiar la personalidad y actitud reales en todo momento y ante todos “al levantarse... en los entretenimientos musicales... al acostarse” (p. 408) y, especialmente, como ha narrado Antoine (1989), en los momentos culminantes de la caza, en los que no podían faltar los músicos para tocar una fanfarria.

Todo concurría a considerar el centro de acontecimientos musicales del *Château de Versailles* como el más grande de Europa y, probablemente también el mejor (Solnon, 1987). Al principio, las interpretaciones musicalmente más elaboradas eran los denominados *ballets de cour*, que consistían en extensas y elaboradas combinaciones de danza, música, versos y espectaculares efectos teatrales. Sin embargo, todas estas interpretaciones que -como se ha señalado anteriormente-, se destinaban a cantar las glorias del rey, estaban demasiado apegadas a sus orígenes italianos para convenir a un rey de Francia. Como observó el poeta Pierre Perrin, a quien se refiere el autor, no se podía admitir esta influencia cultural en una nación que demostraba su carácter invencible en la guerra. Por tanto, se inventó un nuevo género: la *tragedia lírica francesa*, con la paradoja de que su principal artífice era un florentino, Giovanni Battista Lulli quien, en 1660 con veintiocho años, se convirtió en *compositor* de la música de cámara del rey y, al año siguiente, en *maestro musical* de la familia real. Adoptó el nombre de Jean-Baptiste Lully y la nacionalidad francesa por su matrimonio con la hija de otra figura importante del centro musical real.

---

<sup>4</sup> En Harris-Warrick (1994), se encuentran los citados programas (ver en particular la p. 195).

Animó al rey a olvidarse de la escuela italiana, hasta entonces dominante. De hecho, la última ópera italiana que se interpretaría en Francia a lo largo de sesenta y siete años fue la *Ercole amante* de Cavalli, que data de 1662. En 1666, Luis XIV despidió a sus músicos italianos (Isherwood, 1973).

Los músicos que lograban llegar a Versalles obtenían grandes recompensas. Es el caso de Lully de quien consta que, a su muerte en 1687, tenía cinco propiedades importantes en París y dejó en herencia un patrimonio valorado en más de ochocientas mil *livres*. Seis años antes, había comprado un cargo honorífico de secretario del rey por sesenta y tres mil *livres* y, con él, la nobleza hereditaria. Fue el único hombre de la historia con el que la Ópera de París ha tenido beneficios. El precio que Lully y otros músicos tuvieron que pagar por sus privilegios fue el de una sumisión completa a la voluntad del monarca.

Este contexto nos muestra al rey Luis XIV como un mecenas que se ocupaba personalmente de todos los asuntos musicales, que decidía qué había que tocar, cuándo y dónde. Entre otras cosas, proporcionó el tema de varias tragedias líricas de Lully: *Persée*, *Amadis*, *Roland* y *Armide* (Blanning, 2008). También intervenía en las decisiones relativas a los puestos vacantes, asistiendo a exigentes audiciones para otorgarlos (por ejemplo, en el caso de Michel-Richard Delalande fue la insistencia del rey quien lo promocionó). Cuando no tomaba personalmente las decisiones, no era para delegarlas en el compositor sino en la *Académie Royale de Musique*, que había fundado en 1669.

La danza gozaba de una popularidad especial porque, según algunos testimonios, Luis XIV era un gran bailarín que podía estar a la altura de profesionales. El marqués de Dangeau escribió en su diario que en los seis meses transcurridos entre el 10 de septiembre de 1684 y el 3 de marzo de 1685, en no menos de setenta espectáculos regios, hubo lugar para la danza, incluidos un baile de gala, nueve mascaradas y cincuenta y ocho entretenimientos musicales (*appartements*); lo cual se traduce en un acontecimiento cada dos o tres días. Para el número tan elevado de músicos que tanto la capilla como la cámara y la caza requerían, se tenía a disposición a cerca de doscientos cantantes e instrumentistas.

Los historiadores coinciden en plantear que la manifestación decisiva de la hegemonía de Francia se produjo en 1714, un año antes de la muerte de Luis XIV, cuando por primera vez un emperador del Sacro Imperio Romano se dignó a firmar un tratado internacional (el de Rastatt), redactado en francés y no en latín (Rey, 1989).

### 1.1.2. La *música práctica* en la corte real a través de las instituciones / agrupaciones musicales

La vida musical de Francia logra su auge y difusión en Europa gracias al importante papel desempeñado por el rey Luis XIV porque la consideraba un instrumento de la política de centralización. Esta alta valoración de la Música se hizo patente –como se ha indicado anteriormente-, al convertirla en una parte integrante fundamental de la rutina diaria de Versalles, de las reuniones sociales con procesiones, espectáculos humorísticos y banquetes, junto al teatro, el ballet, etc. El propio Luis XIV tocaba según el buen gusto –(*le bon goût*)-, la guitarra barroca, el laúd y el clave, aunque no sabía leer música, (Sadie, 2009).

La figura del artista de corte llegó a su máxima expresión oficial, siendo sus funciones y actuaciones muy apreciadas y valoradas. Ya las cortes europeas del Renacimiento y del Barroco habían proporcionado a los artistas un espacio para su afirmación social, pero fue el aparato cultural creado por Luis XIV el que les dio su consagración definitiva. Les convirtió en funcionarios de un enorme aparato de estado, les controlaba su actividad profesional con preceptos teóricos y reglas, y sancionaba la calidad de sus obras con sueldos y premios, entre los cuales se contaba la residencia real en el *Palais du Louvre*.

Sirviéndose de Colbert –su brazo ejecutor-, el monarca instauró una organización sistemática de las Artes concebidas como instrumento de exaltación de su persona, institucionalizadas a través de esa red de *académies* que reglamentaban y jerarquizaban la creación artística, por la autoridad que el propio monarca les otorgó. En el caso de la música, cabe citar las siguientes: *La Musique de la Grande Écurie*, *La Musique de la Chambre*, *La Chapelle Royale* y *La Académie Royale de Musique*, que encontramos ampliamente tratadas en los trabajos, entre otros, de Aasen (2005), Anderson *et al.* (2010)<sup>5</sup> y Goertzel Sandman (1977).

#### *La Musique de la Grande Écurie*

Esta institución musical estaba constituida por un conjunto de instrumentistas de viento y percusión. Sus integrantes tocaban trompetas, tambores, pífanos, gaitas, oboes, trompas y fagotes principalmente. Actuaban al aire libre en acontecimientos tanto religiosos como civiles, bodas, recepciones, concursos, proclamaciones, procesiones, exhibiciones de fuegos artificiales y cabalgatas y solían acompañar al rey en sus viajes, en las paradas militares y cacerías.

---

<sup>5</sup> Estos autores recogen que, en 1761, *La Chapelle Royale* y *La Musique de la Chambre* se unieron por razones económicas.



Otra de las actividades propias de los conjuntos de *La Musique de la Grande Écurie* era acompañar a un carrusel, considerado como un tipo especial de espectáculo al aire libre que combinaba aspectos del ballet ecuestre y de la justa ceremonial escenificada. Los jinetes y los caballos disfrazados alegóricamente se movían, en un gran círculo situado frente al rey y sus invitados, al ritmo del acompañamiento musical tocado por instrumentos de viento, a la manera de una *suite* de danzas.

Los estudiosos insisten en que, sin duda, la dimensión política e institucional de estos eventos residía en la alabanza a la condición personal del rey o de los consortes en el caso de las bodas, nunca por sus méritos o logros particulares, ya que de este modo se conseguía aunar y reforzar en su personalidad las legitimidades históricas y dinásticas.

Se podría considerar que los miembros de esta agrupación estaban bien pagados, ya que disponían de un salario anual de entre 120 y 180 *livres*<sup>6</sup>, y contaban con importantes primas para muchos tipos de celebraciones, además de comidas gratuitas en el salón real de banquetes. También estaban exentos del pago de diversos tipos de impuestos y de las contribuciones en especie a los custodios de las iglesias y a los alcaldes, así como de la obligación de proporcionar alojamiento a los soldados en tiempos de guerra.

De estos datos, que podríamos considerar profesionalizadores, se deduce que estos músicos gozaban de grandes privilegios. Es particular el caso de los doce trompetistas de *La Musique de la Grande Écurie*, cuatro de los cuales también tenían asignadas tareas en *La Chapelle Royale* y disfrutaban del estatus más alto de todos. Además, entre sus privilegios se incluía el derecho a dejar en herencia el puesto a un hijo.

En la Tabla I se muestran los datos relativos a esta institución musical, respecto a los miembros / instrumentistas, sus funciones profesionales y aquellos rasgos que dan cuenta de su carácter profesional.

---

<sup>6</sup> Equivalente a una cantidad entre 152,37 y 228,55 euros actuales.

INSTITUCIÓN / AGRUPACIÓN MUSICAL	MIEMBROS / INSTRUMENTISTAS	FUNCIONES PROFESIONALES / ACTUACIONES	DATOS PROFESIONALIZADO- RES
<b>LA MUSIQUE DE LA GRANDE ÉCURIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Instrumentistas de viento:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trompetas (12) de las cuales 4 tenían asignadas tareas en <i>La Chapelle Royale</i></li> <li>- Pífanos</li> <li>- Gaitas</li> <li>- Oboes</li> <li>- Trompas</li> <li>- Fagotes</li> </ul> </li> <li>• <u>Instrumentistas de percusión:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tambores</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar interpretaciones musicales al aire libre en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cabalgatas</li> <li>- Bodas</li> <li>- Recepciones</li> <li>- Concursos</li> <li>- Proclamaciones</li> <li>- Procesiones</li> <li>- Exhibiciones de fuegos artificiales</li> </ul> </li> <li>• Acompañar al rey en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Viajes</li> <li>- Paradas militares</li> <li>- Cacerías</li> </ul> </li> <li>• Acompañar a los carruseles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salario anual de 120 a 180 <i>livres</i></li> <li>• Primas</li> <li>• Comidas gratuitas (en el salón real de banquetes)</li> <li>• Exención de impuestos</li> <li>• Contribución a iglesias y alcaldes</li> <li>• Alojamiento a soldados en época de guerra</li> <li>• Para los 12 trompetistas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatus más alto</li> <li>- Derecho a dejar en herencia al hijo su puesto, (12 trompetistas)</li> </ul> </li> </ul>

Tabla I. Datos identificativos y profesionalizadores de *La Musique de la Grande Écurie*

Fue la aparición del oboe en Francia -aproximadamente a mediados del siglo XVII-, lo que permitió a la agrupación de *La Musique de la Grande Écurie* tocar por primera vez música elaborada y plenamente desarrollada comparable a la tocada por los conjuntos de cuerda; lo cual se refiere al desarrollo de melodías, ya que con el oboe podía interpretarse prácticamente cualquier música tocada en esa época por un violín. Era de gran utilidad en un conjunto mixto para alternarse con los intérpretes de trompeta<sup>7</sup>, porque éstos no podían tocar de forma continuada en pasajes extensos.

La creación del oboe se atribuye a Jean Hotteterre (llamado Jean I, *el padre*) (1610-ca. 1690), a su hijo y sus sobrinos<sup>8</sup> que eran músicos de esta institución desde, aproximadamente, el año 1650. Este instrumento surgió como un nuevo tipo de chirimía, con una lengüeta libre que permitía un control de la afinación y el timbre mayor que la lengüeta en cañón. A esto se une, también a mediados del siglo XVII en la corte real francesa, el desarrollo de un fagot de tres llaves y tres secciones desmontables, debido a la gran tendencia a mejorar los instrumentos ya existentes, a introducir innovaciones técnicas en su construcción. Se pretendía ocupar el lugar del antiguo bajón y ampliar el registro grave del sonido de los instrumentos de viento.

Un pequeño grupo derivado de *La Musique de la Grande Écurie*, denominado *Fifres et Tambours*, era el encargado de la mayoría de las ceremonias diarias. Tocaba en las excursiones a Fontainebleau o a Chambord y daba la bienvenida al rey

<sup>7</sup> La importancia de la trompeta radica en las inferencias de gloria, orgullo y valor militar que tenía la música compuesta para este instrumento.

<sup>8</sup> Ver nota a pie 21 de Introducción.

cuando regresaba de sus viajes. Y, como encontramos en Goertzel Sandman (1977), también acompañaba en los actos de proclamación, de decisiones legales y en los de orden eclesiástico.

En otros muchos aspectos, los límites entre un acontecimiento social, la pompa y la guerra eran confusos. Los nobles acudían tanto a las batallas como a los carruseles u otro acontecimiento social cabalgando al son de las trompetas y adornados con plumas y lazos, utilizando espadas y botas. En los espectáculos al aire libre, desfilaban según el estilo militar y, como se observa en las ilustraciones, las posiciones de los pies para la esgrima y la danza eran prácticamente idénticas.

Esta música para ceremonias, teatro, conciertos y culto en las iglesias, que evoca el sonido y las texturas característicos de los cuerpos de trompetas, era típica del siglo XVII y comienzos del XVIII y, al igual que con el boato al que estaba asociada, se relaciona estrechamente con la poderosa influencia de la monarquía y la nobleza.

Ante la figura de François Couperin, en Anderson *et al.* (2010) se nos aporta que no solamente enseñaba música a los hijos del rey, sino que sus *Concerts Royaux* se tocaban en Versalles varios domingos concretos de 1714 y 1715. Esto sirvió para que emergiera la tendencia de los cortesanos y de la burguesía a emplear profesores y músicos y para que, en consecuencia, se estimulase la producción de música para *amateurs* (Sadie, 2009).

Al irse retirando progresivamente Luis XIV de la vida social, el *Palais de Versailles* comenzó a ser remplazado por las casas nobles de la ciudad de París y por los castillos como centros del entretenimiento aristocrático.

La música continuó siendo una parte muy importante de la vida diaria e incluso hay grabaciones de los oboes y tambores de *La Musique de la Grande Écurie*, tocando bajo la ventana de Luis XIV siete días antes de su muerte. Como se ilustra en Anderson *et al.* (2010), la misma tarde de su muerte, la agrupación *Vingt-quatre Violons* estaba tocando durante la cena.

### *La Musique de la Chambre*

Esta institución musical estaba organizada bajo la dirección de dos superintendentes de música y dos maestros de la cámara del rey. La mayor parte de los músicos integrantes trabajaba la cuarta parte del año, por lo que recibían una paga de 400 *livres* (cantidad mayor de la que recibían los de *La Musique de la Grande Écurie*, aproximadamente 507,9 euros actuales), y podían ejercer su profesión durante el

resto del tiempo en la ciudad de París. Por tanto, en la corte tocaban cuatro cuerpos iguales de músicos de cámara. Los *Vingt-quatre Violons du Roi* y los *Petits Violons* nacieron bajo la administración de *La Musique de la Chambre*. En una publicación oficial de la corte de 1686, tal y como recoge Hill (2008), se encuentran las siguientes precisiones:

*La Grande Bande*<sup>9</sup> de los *Vingt-quatre Violons du Roi*, identificada siempre así aunque actualmente son veinticinco (...) toca durante la comida del rey, para los *ballets* y para las comedias. Los *Petit Violons*, con veinticuatro músicos (...) siguen al rey en sus viajes por el país, generalmente tocan durante la cena, en los bailes y en los momentos de esparcimiento de su Majestad. (Hill, 2008: 236).

Ambos conjuntos estaban integrados por seis violines, cuatro primeras violas (*hautecontre*), cuatro segundas violas (*taille*), cuatro terceras violas (*quinte*) y seis violoncelos de gran tamaño (*basses de violon*). Además, *La Musique de la Chambre* incluía intérpretes de laúd, tiorba, guitarra, arpa, clave y flauta, así como cantantes solistas y, cuando se estimaba necesario, se recurría a oboístas de *La Musique de la Grande Écurie*.

De la misma forma que para *La Musique de la Grande Écurie*, en la Tabla II se da cuenta, de forma sintética, de los datos identificativos de esta otra institución musical, en su vertiente profesionalizadora (miembros, funciones, etc.).

---

<sup>9</sup> Término empleado para hacer referencia a esta agrupación de violines.

INSTITUCIÓN / AGRUPACIÓN MUSICAL	MIEMBROS / INSTRUMENTISTAS	FUNCIONES PROFESIONALES / ACTUACIONES	DATOS PROFESIONALIZA- DORES
<b>LA MUSIQUE DE LA CHAMBRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dirección:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 superintendentes de Música</li> <li>- 2 maestros de la cámara del rey</li> </ul> </li> <li>• <u>24 (25) Instrumentistas de:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vingt-quatre Violons du Roi</i></li> <li>- 6 violines</li> <li>- 4 primeras violas (<i>hautecontre</i>)</li> <li>- 4 segundas violas (<i>taille</i>)</li> <li>- 4 terceras violas (<i>quinte</i>)</li> <li>- 6 violoncellos de gran tamaño (<i>basses de violon</i>)</li> </ul> </li> <li>• <u>24 Instrumentistas de:</u> <i>Petits Violons</i></li> <li>• <u>Otros instrumentos:</u> Laúd, tiorba, guitarra, arpa, clave, flautas, oboes (de <i>La Musique de la Grande Écurie</i>)</li> <li>• Cantantes solistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar interpretaciones musicales para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comidas y cenas del rey</li> <li>- Ballets</li> <li>- Comedias</li> </ul> </li> <li>• Acompañar al rey en sus viajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo: 3 meses</li> <li>• Salario: 400 <i>livres</i></li> <li>• El resto del año ejercían su profesión en París</li> </ul>

Tabla II. Datos identificativos y profesionalizadores de *La Musique de la Chambre**La Chapelle Royale*

Con la misma determinación de potenciar la concepción del carácter divino del soberano y más aún, como apunta Hill (2008), “su papel como intermediario ungido entre Francia y Cristo” (p. 240), Luis XIV instaurado como monarca católico que integra a la iglesia en el aparato de estado, se esfuerza por mantener y dotar de una gran importancia a esta otra institución musical denominada *La Chapelle Royale*. A la muerte de Luis XIII en 1643, según nos describe este autor:

(...) estaba integrada por seis niños con voz de soprano, dos cantantes con voz de falsete, ocho primeros tenores agudos, ocho tenores normales, ocho bajos y dos cornetistas, y era dirigida por dos *sous-maîtres* (co-maestros) que alternaban sus funciones en periodos de seis meses. (Ibid.: 240).

Se consideraba una agrupación musical que se prestaba bien para “la interpretación de Música policoral del tipo legado por Formé y Veillot” (Ibid.: 240).

Con sede en la capilla del emblemático *Palais des Tuilleries*, concentra todo el ceremonial religioso del monarca, sus creencias y prácticas al servicio de su poder, incluso sobre el de la iglesia. De hecho, con la convocatoria en 1681 de la *Assemblée*

*du Clergé*, y tras su disolución en junio de 1682, se había aceptado la declaración del clero francés<sup>10</sup> que hizo que el poder real se incrementara debilitando el poder papal.

Nos remitimos a Hill (2008) quien nos recuerda “Esta idea queda resumida en el cuadro de Charles Le Brun titulado *La resurrección de Cristo*” (p. 240), que ilustramos en el Anexo II. Fechado por el pintor en 1674-1676, muestra la ascensión de Cristo sobre las figuras de Luis XIV y de su antepasado San Luis, su bendición a un rey que está arrodillado sobre su reino, en actitud dominante sobre sus enemigos. El poder real se destaca por no tener lugar la mediación de la iglesia y por la mirada al observador del ministro Colbert quien, además, señala con orgullo a su soberano.

Hill (2008) nos describe también, que cuando Luis XIV decide reorganizar esta agrupación en 1663, lo hace otorgando la dirección a cuatro *sous-maîtres*: Henry Du Mont, Gabriel Expilly, Thomas Gubert y Pierre Robert, “de los cuales solo Du Mont (ca. 1610-1684) y Robert (ca. 1618-1699) (...) fueron compositores activos de Música sacra” (p. 241). Por sus producciones, a Du Mont –cuyo perfil era el de compositor y organista–, se le considera uno de los creadores del *grand motet concertant*.

En ese momento, se contaba con seis niños con voz de soprano, nueve sopranos masculinos adultos, trece contratenores, dieciocho tenores, veintiún barítonos, ocho bajos y una pequeña orquesta.

Como resultado del proceso de asimilación e incorporación en la música sacra, durante la segunda mitad del siglo XVII, de las características de los motetes y las misas concertantes italianas a pequeña y gran escala y de los rasgos propios de una música cortesana ceremonial y de espectáculos a la francesa<sup>11</sup>, *La Chapelle Royale* logra que sus misas se conviertan en un concierto coral, con el texto litúrgico susurrado o leído silenciosamente por los celebrantes.

Estas particularidades están explícitas –según recoge Hill (2008)–, en la Introducción del volumen de textos latinos de motetes de Pierre Perrin, fechados en 1665:

---

<sup>10</sup> La concepción galicana se reunió en la *Declaratio cleri gallicani* (1682), y se resume en cuatro puntos: los reyes son independientes de la Santa Sede en los asuntos temporales, el Concilio está por encima del Papa, el Papa debe respetar las reglas, las costumbres y constituciones aceptadas en la iglesia galicana y las definiciones que se refieran a la fe son irreformables, al menos sin el consenso de toda la iglesia. Se establecieron ciertas libertades galicanas que llevaban a aceptar una orden del Papa solamente si era reconocida o firmada por el rey y el Parlamento francés. Posteriormente, la iglesia emitió condenas moderadas con el fin de no originar un cisma como sucedió en la Inglaterra de Enrique VIII.

<sup>11</sup> En uno de los veinte *grands motets* de Henry Du Mont, *Quemadmodum desiderat cervus* (W. 17), hay seis secciones que se ajustan a las características citadas con secciones que contrastan con las anteriores y proyectando el sentimiento general sugerido por cada nuevo segmento del texto. En este sentido, es comparable a una obra italiana tan actualizada como la *Missa concertata* de Cavalli. Se trata de ejemplos tempranos de cruces entre la música escénica y la música sacra que se convertirían en una característica especial de los *grands motets* franceses a finales del siglo XVII.

En la Misa del Rey generalmente se cantan tres motetes: uno grande (*grand*), uno pequeño (*petit*) en el momento de la consagración y un *Domine salvum fac regem* (“Dios salve al rey”). He escrito los [textos para los] *grands* lo suficientemente extensos como para que duren un cuarto de hora (...) y ocupan desde el momento de la misa hasta la consagración. Los textos de la consagración son más breves y pueden durar hasta la postcomunión, donde comienza el *Domine*. (Hill, 2008: 242).

Se desprende que, con Luis XIV, la misa -debido a la evolución de los *grands motets* de *La Chapelle Royale*-, se convierte en un espectáculo al servicio real algo exagerado y teatral.

Resulta de lo más representativo el motete *Plaude Laetare Gallia*<sup>12</sup>, compuesto por Lully en 1668, para celebrar el nacimiento del primer hijo de Luis XIV. Pone en música un texto en latín<sup>13</sup> escrito para dos coros, solistas y orquesta de cuerda a cinco voces. Por una parte, demuestra lo estrechamente que se identificaban la glorificación del rey y la adoración a Dios y, por otra, constituye la manifestación de cómo los estilos musicales del teatro y del salón de baile se incorporaron en la música sacra francesa del momento.

Los datos de esta otra institución musical, de la misma forma que en la Tabla II anterior, aparecen organizados en la siguiente Tabla III.

<sup>12</sup> «Aplaudes, regóciate, Galia [i. e., Francia]»

<sup>13</sup> El texto, cuyo autor es Pierre Perrin, es el siguiente:

“Plaude laetare Gallia  
Rore caelesti rigantur lilia  
Sacro Delphinus fonte lavatur  
Et christianus Christo dicatur”.

Su traducción es: “Alégrate y canta Francia. El lirio es bañado con rocío celestial. El Delfín es bañado en la fuente sagrada. Y el cristiano es dedicado a Cristo”.

INSTITUCIÓN / AGRUPACIÓN MUSICAL	MIEMBROS / INSTRUMENTISTAS	FUNCIONES PROFESIONALES / ACTUACIONES	DATOS PROFESIONALES / PROFESIONALIZADORES
<b>LA CHAPELLE ROYALE</b>	<i>Antes de Luis XIII</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar interpretaciones de música polifónica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>motetes</li> <li>misas a pequeña y gran escala (concierto coral)</li> </ul> </li> <li>Componer música sacra (los <i>sous-maîtres</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Períodos alternos de 6 meses</li> <li>Sede: la capilla del <i>Palais des Tuilleries</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Dirección:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>2 <i>sous-maîtres</i></li> </ul> </li> <li><u>Intérpretes / Instrumentistas</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>6 niños con voz de soprano</li> <li>2 cantantes con voz de falsete</li> <li>8 primeros tenores agudos</li> <li>8 tenores</li> <li>8 bajos</li> <li>2 cornetistas</li> </ul> </li> </ul>		
	<i>Con Luis XIV</i> <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Dirección:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>4 <i>sous-maîtres</i></li> </ul> </li> <li><u>Intérpretes / Instrumentistas</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>6 niños voz soprano</li> <li>9 sopranos masculinos adultos</li> <li>13 contratenores</li> <li>18 tenores</li> <li>21 barítonos</li> <li>8 bajos</li> <li>Orquesta de cámara</li> </ul> </li> </ul>		

Tabla III. Datos identificativos y profesionalizadores de *La Chapelle Royale*

### 1.1.3. Otras instituciones reguladoras de las Artes: las *académies*

Las Artes y las Letras, de forma coherente con la política del estado que se pretende reforzar, se promueven mediante la creación de lo que se perfila como un sistema de *académies*. Se las dota de un sentido utilitario por la formación de artistas excelentes.

Es Colbert quien realmente las concibe con el carácter de instrumentos de centralización y regulación, configuradas por gentes de letras, humanistas y eruditos, sabios y artistas, expertos en cada una de las materias a los que incluso se hacía venir del extranjero. Como ilustra Roche (1996), se erigen en un “modelo de relaciones intelectuales, cultas y personales (...) del que sería injusto disimular sus orígenes italianos y los antecedentes británicos (...)” (p. 643).

Su reconocimiento como instituciones establece, ante todo, una relación específica entre la acción del estado y la cultura. Cabe referirse, dentro de unos límites cronológicos, a las dos que corresponden al reinado de Luis XIII:

- La *Académie Française* -fundada en 1635 por el cardenal de Richelieu-, comenzó siendo una reunión de amigos en torno al escritor Valentin Conrart (1603-1675). Se instituyó con cuarenta miembros para dotar de peso oficial al trabajo de los gramáticos, para elaborar un diccionario exhaustivo de la lengua francesa, y para regular cuestiones de ortografía, vocabulario y estilo literario.



- La *Académie Royale de Peinture et de Sculpture* fue fundada en 1648 durante la regencia de Ana de Austria, con el carácter de gremio de pintores y escultores. Reorganizada en 1665 por Colbert quien nombró como director al pintor Charles Le Brun, y dotada de un nuevo estatuto, controlaba el estilo y desarrollo de las artes visuales, proporcionando formación, reglas, normas y concursos. Entre sus atribuciones se encontraba la regulación del tema de las pinturas y las esculturas, centrado en inmortalizar al rey, elogiar sus hazañas de forma directa o por medio de alegorías. Vitet (1861) declara en su estudio histórico<sup>14</sup> que era “una potente Academia que ejercía sobre el mundo de las artes un dominio casi soberano” (Avant-Propos, p. I).

Nos referimos además, a otras cinco que, creadas tras la muerte del cardenal Mazzarini y al comienzo del reinado de Luis XIV, componían el *Institut de France* (fundado en 1795). Se las conoce en los años indicados con las siguientes denominaciones:

- *Académie Royale de Danse*, en 1661
- *Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, en 1663
- *Académie Royale des Sciences*, en 1666
- *Académie Royale de Musique*, en 1669
- *Académie Royale d'Architecture*, en 1671

Responden en última instancia a dos grandes objetivos, según formula Hill (2008), “hacer de Francia una exportadora más que una importadora de artes y erudición, y coordinar las imágenes, la mitología y la lengua, mediante las cuales se retrataba a la monarquía francesa, directa o alegóricamente” (p. 245). De alguna manera se controlaba desde el poder real el oficio de instrumentista profesional; un control que se iría perdiendo cuando se concedió en 1661/9 a los miembros de la *Académie Royale de Danse* el carácter de maestros (*maîtres*) sin pasar un examen de maestría (*maîtrise*) (Joubert, 1996).

La *Académie Royale de Danse*<sup>15</sup> es considerada la primera de las de nueva creación durante el reinado de Luis XIV, bajo el impulso de Colbert. Fundada en 1661, da respuesta a la importancia adquirida por la danza en los espectáculos y entretenimientos de la corte. De forma directa, el rey contrató a los trece directores y maestros de danza quienes gozaron de un monopolio nacional en las enseñanzas de la danza. Sus miembros más relevantes fueron: Antoine Bandieri de Laval, Pierre Beauchamp, Michel Blondy y François-Robert Marcel. Para tratar sobre el desarrollo de la danza y del funcionamiento y progreso de la institución, debían reunirse una vez al mes.

---

<sup>14</sup> Se aportan valiosos documentos históricos de ésta, como la lista inédita de todos sus miembros desde su creación hasta su supresión (en 1792 aún funcionaba). Se singularizaba por admitir a mujeres.

<sup>15</sup> En 1672, se creó la *Académie de Musique et de Danse* que se convertiría en la actual Ópera de París.

La *Académie des Inscriptions et Belles-Lettres* se fundó en 1663 con el objetivo primordial de trabajar para los tapices del rey seleccionando los temas y diseñar bonos, monedas y medallas. Más tarde, sus acciones se centrarían en los diseños y proyectos para pinturas, esculturas y decoraciones arquitectónicas, con la función de unificar las imágenes y la mitología empleadas por todas las artes bajo el patronazgo y control de la corte. Supervisaban los temas objeto de espectáculos y certámenes, y el contenido de historias, relatos y elogios al rey. Destacan como miembros más relevantes: Jean Sylvain Bailly, Charles Batteux, André Félibier y Antoine Gallard.

La *Académie Royale des Sciences*, fundada en 1666 para el estudio de cuestiones de matemáticas, física, química, etc., se encargaba de organizar premios y concursos. Impulsó considerablemente la industria y el comercio, colaborando en actividades relacionadas con la política, tales como la investigación y redacción de historias a favor de las reivindicaciones territoriales del rey. Christian Huygens, René Descartes, Gérard Desargues y Galileo Galilei figuran entre sus más destacados miembros.

La *Académie Royale de Musique* fue creada por orden del rey Luis XIV en 1669, quien nombró como director a Jean-Baptiste Lully. Este privilegio le aseguró el monopolio de la ópera en Francia, frente a su rival Marc-Antoine Charpentier. De alguna manera se considera como predecesora a la *Académie de Poésie et de la Musique*, fundada en 1570 por Jean-Antoine de Baïf. Como precisa Hill (2008), su objetivo era guiar el desarrollo de la música hacia el despertar las pasiones, inculcar moralidad y “asegurar la estabilidad del Estado”, (p. 246), permitiendo que la poesía controlara los ritmos musicales. El contenido en cuanto al lenguaje empleado, las imágenes y las alegorías era controlado por la *Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*. Sus miembros más influyentes fueron Claude Le Jeune, Eustache du Carroy y Jacques Mauduit. Tuvo su sede en París en el teatro *Palais Royal* y durante la vida de Lully, que más tarde se convirtió en su director, su principal objetivo era la interpretación de óperas. Matthew (1906/7) indicó que, en ocasiones, “incluso la realeza y la aristocracia participaban en la interpretación de las óperas” (p. 134).

En 1713, Luis XIV había creado una Escuela de Música con el objetivo de proporcionar buenos cantantes e instrumentistas para asegurar la calidad en la función primordial de esta *Académie*. Se trataba de formar a músicos competentes para divertir a la corte y a alumnos para el servicio de *La Chapelle Royale*. Con el mismo

objetivo, Luis XVI crearía en 1784 la institución denominada *École Royale de Chant* que permaneció activa hasta la Revolución <sup>16</sup>.

Se permitía en ella la entrada en escena de las mujeres, en primer lugar como bailarinas y más tarde como cantantes. Las participaciones de las mujeres como instrumentistas en el *Concert Spirituel* y como cantantes en la ópera está muy bien documentada por el flautista alemán Johann-Joaquim Quantz. Luis XIV tenía también una gran cantidad de cantantes empleados en su corte (Tick & Erikson, 2009), y reservaba tres tardes por semana para los entretenimientos musicales bajo la apelación de *appartements*. German Pinel (1600-1661), que tocaba el laúd y Robert de Visée (ca. 1655-1732/3) la guitarra, parece ser que eran dos de los músicos favoritos del rey para estos eventos (Anderson *et al.* 2010). Bailes (1984), entre otros autores, añade que incluso tenía músicos que tocaban al pie de su cama en momentos determinados.

Bajo la misma supervisión, la *Académie Royale d'Architecture* -fundada en 1671-, tuvo como función central el diseño de nuevos edificios, fuentes y jardines para el rey, siempre con la idea de proclamar su gloria a través del uso de lo que actualmente suele denominarse *arquitectura del poder*, que procura conseguir *la grandeur* (el prestigio, según un ideal de grandeza). El *Palais de Versailles* y sus jardines suponen el reflejo de este ideal. Su miembro más destacado fue François Blondel, arquitecto de la villa de París.

En la Tabla IV, se ofrece el panorama de los datos institucionales de estas *académies*, ordenadas cronológicamente en términos de denominación, año de fundación, miembros y funciones / objetivos específicos.

---

<sup>16</sup> Al margen de las *escuelas reales*, la enseñanza de tradición oral de los trovadores (*ménestrels*) se continúa. Su corporación se muestra como elemento estable en la vida musical bajo el Antiguo Régimen (*Ancien Régime*).

DENOMINACIÓN	AÑO	MIEMBROS	FUNCIONES / OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<b>Académie Française</b>	1635	40 <i>Les Immortels</i> 1 secretario perpetuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dotar de peso oficial al trabajo de los gramáticos</li> <li>• Crear un diccionario exhaustivo de la lengua francesa, (1ª edición en 1694)</li> <li>• Regular cuestiones de ortografía, vocabulario y estilo literario</li> <li>• Entregar premios literarios (a partir de 1671)</li> </ul>
<b>Académie Royale de Peinture et de Sculpture</b>	1648	1 director 1 <i>recteur</i> 12 miembros pintores y escultores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar el estilo y desarrollo de las artes visuales</li> <li>• Debatar y aportar sus conocimientos sobre las obras del momento</li> <li>• Proporcionar la formación, las directrices, las normativas y los concursos</li> <li>• Regular el tema de las pinturas y esculturas para elogiar al rey y sus hazañas</li> </ul>
<b>Académie Royale de Danse</b>	1661	13 directores y maestros de danza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debatar y hacer progresar el arte de la danza haciendo especial hincapié en su relación con las artes bélicas</li> <li>• Impartir la enseñanza de los pasos de las diferentes danzas</li> <li>• Reunirse una vez al mes</li> </ul>
<b>Académie des Inscriptions et Belles-Lettres</b>	1663	40 miembros 10 miembros <i>honoraires</i> (el rey designaba cada año al presidente y al subpresidente) 10 <i>pensionnaires</i> 10 <i>associés</i> 10 <i>élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idear temas para los tapices del rey</li> <li>• Diseñar bonos, monedas y medallas</li> <li>• Crear diseños y proyectos para pinturas, esculturas y decoraciones arquitectónicas</li> <li>• Supervisar y controlar los temas para todos los espectáculos y certámenes</li> <li>• Supervisar y controlar el contenido de historias, relatos y alabanzas, imágenes y alegorías</li> <li>• Unificar las imágenes y la mitología empleadas por todas las artes bajo el patronazgo y control de la corte</li> </ul>
<b>Académie Royale des Sciences</b>	1666	60 miembros 2 secretarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiar cuestiones de química, matemáticas y física, entre otras</li> <li>• Contribuir al desarrollo de la industria y del comercio</li> <li>• Colaborar en actividades relacionadas con la política y la investigación</li> <li>• Organizar premios y concursos</li> <li>• Prescribir el tema central de las pinturas y esculturas (interpretación e inmortalización de la gloria del rey y hazañas, entre otras)</li> </ul>
<b>Académie Royale de Musique</b>  (Académie de Poésie et de la Musique, en 1570)	1669	13 bailarines y músicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guiar el desarrollo de la música hacia el objetivo de despertar las pasiones, inculcar moralidad y asegurar la estabilidad del estado</li> <li>• Controlar el lenguaje empleado, las imágenes y alegorías (codificación del lenguaje coreográfico)</li> <li>• Interpretar óperas</li> <li>• Lograr el monopolio de todas las representaciones musicales</li> <li>• Permitir la entrada de mujeres (bailarinas, cantantes)</li> </ul>
<b>Académie Royale d'Architecture</b>	1671	8 a 24, de dos clases : 1º) 10 <i>architectes du roi</i> 1 profesor 1 secretario 2º) 12 <i>architectes du roi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar nuevos edificios, fuentes y jardines para el rey</li> <li>• Procurar asegurar e incrementar el prestigio real (<i>la grandeur</i>)</li> </ul>

Tabla IV. Datos institucionales y funcionales del sistema de *académies*

Todas estas instituciones se concibieron como lugares privilegiados a los que se recurría a pedir consejos u obtener conocimientos, sobre aspectos relacionados con cada una de las áreas en que se centraban sus funciones y objetivos. Sin duda, se perciben hoy como lugares de creación por excelencia ya que, centrándonos en el caso del arte de la música, se puede inferir que han sido las producciones que presentaban el carácter de *tratados* las que han puesto a disposición de los estudiosos datos significativos, por sus implicaciones en la interpretación musical (a lo cual dedicamos específicamente el apartado 1.2.).

En la Tabla V se presentan, desde estas instituciones vinculadas directa o indirectamente al arte de la música, a aquellos autores que son considerados relevantes por las aportaciones que encierran sus publicaciones, sintetizadas éstas en los datos sobre la estructura organizativa de los contenidos.

INSTITUCIÓN	AUTORES	PUBLICACIONES / TRATADOS	ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CONTENIDOS
<b>Académie Française</b>	DORNEL, L. A. (¿, ca. 1685-Paris, ca. 1765)	<i>Pièces de clavecin</i> , (Paris, 1731).	- 28 capítulos de <i>Principes</i> teóricos - Piezas transportadas para la práctica - Tablas de ornamentos, posición de los dedos, trémolos, portamentos, y diversas articulaciones
	DE SAINT-LAMBERT, M. (Nancy, 1716-?, 1803)	<i>Les Principes du clavecin contenant une explication exacte de tout ce qui concerne la tablature et le clavier</i> (1702), <i>suivi du Nouveau traité de l'accompagnement du clavecin, de l'orgue et des autres instruments</i> , (Paris, 1707).	- 28 capítulos de <i>Principes</i> : piezas transportadas a otras tonalidades - Explicaciones para la correcta posición de los dedos, realización de los <i>agréments</i> , <i>trinos</i> , <i>port di voix</i> , <i>coulées</i> , y <i>détachéz</i> - Incluye otros 9 capítulos con explicaciones sobre el movimiento de las manos, figuras de acordes, reglas para realizar un bajo cifrado y ciertas licencias armónicas permitidas
<b>Académie Royale de Danse</b>	DE LAUZE, F. (ca. 1570-ca. 1630)	<i>Apologie de la danse et de la parfaite méthode de l'enseigner tant aux cavaliers qu'aux dames</i> , (Paris, 1623).	- Formas de danza y sus coreografías desde Toinot Arbeau y la época de Luis XIV
	MAGNY, C. M. (¿-?)	<i>Principes de chorégraphie, suivi d'un traité de la cadence, qui apprendre les tems et les valeurs de chaque pas de la danse détaillés par caracteres, figures et signes démonstratifs</i> , (Paris, 1765).	- Coreografías y explicaciones diversas sobre las danzas del momento, de gran valor musicológico
	DE SAINT-HUBERT, N. (1640-1716¿ ?)	<i>La Manière de composer et faire réussir les ballets</i> , (Paris, 1641).	- Descripción de los seis elementos necesarios para la composición de un ballet: <i>le sujet</i> , <i>les airs</i> , <i>la danse</i> , <i>les habits</i> , <i>les machines</i> y lo que el autor llama <i>l'ordre</i> , que es la producción y la escenografía
<b>Académie Royale des Sciences</b>	LA ROUSSE-LIÈRE, J. B. Ch. (¿-?)	<i>Traité des languettes impériales pour la perfection du clavecin</i> , (Paris, 1679).	- Observaciones generales sobre la fabricación y la forma de tocar el clavecín y sobre los defectos de los saltadores y las lengüetas ordinarias - Definición de los diferentes tipos de lengüetas “imperiales”, invento del autor presentado en la <i>Académie des Sciences</i> - Consejos prácticos para el cuidado de los claves y de las espinetas

	SAUVEUR, J. (La Flèche, 1653- Paris, 1716)	<i>Principes d'acoustique et de musique ou système général des intervalles des sons</i> , (Paris, 1701).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación de la teoría física de la armonía y las consecuencias de su utilización</li> <li>- Cálculos del número absoluto de las vibraciones de un sonido mediante la medición de las oscilaciones</li> <li>- Abre camino para las teorías de Jean-Philippe Rameau (<i>Traité de l'Harmonie</i>, 1722)</li> </ul>
	SAVART, F. (Mézières, 1791- Paris, 1841)	<i>Mémoire sur la construction des instrumens à cor der et à archet</i> , (Paris, 1819).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sienta las bases y los principios generales de la construcción de instrumentos, con especial atención a las cajas de resonancia</li> <li>- Discusión detallada de la construcción de un violín según las reglas dadas</li> <li>- Incluye un informe de la creada posteriormente <i>Académie des Beaux-Arts</i> sobre las teorías del autor, firmadas –entre otros–, por Cherubini, Berton y Lesueur</li> </ul>
<b>Académie Royale de Musique</b>	ROUSSEAU, J. (Moulins, 1644- Paris, 1699)	<i>Méthode claire, certaine et facile pour apprendre à chanter la musique sur les tons naturels et sur les tons transposez à toutes sortes de mouvements: avec les règles du port de voix, et de la cadence, lors mesme qu'elle n'est pas marquée. Et un éclaircissement sur plusieurs difficultés nécessaires à savoir pour la perfection de l'art</i> , (Paris, 1678).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrito en forma de preguntas y respuestas se centra en la transposición de piezas a otras tonalidades, <i>portamentos</i> y cadencias</li> <li>- Dedicado a M. Lambert</li> </ul>
		<i>Traité de la viole qui contient une dissertation curieuse sur son origine. Une démonstration générale de son manche en quatre figures, avec leurs explications. L'explication de ses jeux différents, et particulièrement des pièces par accords, et de l'accompagnement à fond. Des règles certaines, pour connoître tous les agréments qui se peuvent pratiquer sur cet instrument dans toutes sortes de pièces de musique. La véritable manière de gouverner l'archet, et des moyens faciles pour transposer sur toutes sortes de tons</i> , (Paris, 1687).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra básica para el estudio de la viola de gamba francesa y su técnica</li> <li>- Recoge indicaciones de la posición de las manos, notas tenidas, acompañamiento, ornamentos y cadencias, <i>portamentos</i>, golpes de arco e incluye una introducción histórica sobre el origen del instrumento</li> <li>- Dedicado a M. De Sainte-Colombe, su maestro</li> </ul>
	LEROUX, G. (ca. 1660-ca. 1707)	<i>Pièces de clavessin avec la manière de les jouer</i> , (Paris, 1705).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Piezas de varios géneros, agrupadas por tonalidades de carácter a la vez moderno y sofisticado</li> </ul>
	DANDRIEU, J.-F. (Paris, 1682-id., 1738)	<i>Principes de l'accompagnement du clavier</i> , (Paris, ca. 1719).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veintiuna tablas de acordes bajo cada una de las cuales explica los intervalos que los componen y los lugares en que aparecen las notas de las escalas mayores y menores</li> <li>- No se trata de un tratado para iniciados sino para estudiantes con un cierto dominio del instrumento</li> <li>- Ejemplos de bajos para varias <i>Brunettes</i></li> </ul>
<b>Académie Royale de Musique et</b>	MARAIS, M. (Paris, 1656-id., 1728)	<i>Basses continues des pièces à une et deux violes avec une augmentation de plusieurs pièces particulières en partition</i> , (Paris, 1689).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo continuo de obras para una y dos violas a la que ha añadido varias piezas en partes separadas</li> </ul>

<b>Musique de la Chambre</b>	D'ANGLEBERT, J. H. (Bar-le-Duc, 1629- Paris, 1691)	<i>Pieces de clavecin avec la manière de les jouer, diverses chaconnes, ouvertures, et autres airs de Monsieur de Lully sur cet instrum. Quelques fugues de l'orgue et les principes de l'accompagnement</i> (Paris, 1689).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frontispicio de Mignard que representa una alegoría de la música</li> <li>- Cuatro <i>suites</i> para clave de su propia autoría.</li> <li>- Transcripciones para clave de óperas de Lully</li> <li>- Una tabla de ornamentos</li> <li>- Cinco fugas para órgano</li> <li>- Breve tratado de acompañamiento</li> </ul>
	BARRIÈRE, J. (Bordeaux, 1707- Paris, 1747)	<i>Sonates et pièces pour le clavecin</i> , (Paris, ca. 1745).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seis <i>sonatas</i> para clave</li> </ul>
	DANOVILLE, ¿ (¿-Paris, 1687)	<i>L'Art de toucher le dessus et basse de viole</i> , (Paris, ca. 1687).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicaciones sobre la postura de las manos, la tablatura de los acordes y los ornamentos</li> </ul>
	GRENERIN, H. (ca. 1625-ca. 1700)	<i>Livre de guitarre et autres pièces de musique meslés de symphonies avec une instruction pour jouer la base continue</i> , (Paris, 1680).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tablaturas de preludios, courantes, pasacalles, zarabandas, gigas, minuets, chaconas, alemandas y bourrées</i></li> </ul>
		<i>Livre de théorbe, contenant plusieurs pieces sur différents tons, avec une nouvelle method très facile pour apprendre à jouer sur la partie les basses continues et toutes sortes d'airs á libre ouvert</i> , (Paris, ca. 1682).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicado a Lully</li> <li>- Piezas breves en diferentes tonalidades</li> <li>- Método para el desarrollo del bajo cifrado</li> </ul>

Tabla V. Autores relevantes de las instituciones vinculadas al arte de la música: sus publicaciones / tratados y contenidos. (Ver en Anexo III un listado resumido de los tratados de interpretación más importantes entre 1500 y 1800)

La referencia a estos autores es ineludible porque representan una autoridad, por una parte como conocedores de un saber de un arte superior capaces de ejercer la responsabilidad de desarrollar una habilidad artística especializada y, por otra, como poseedores del *poder público* –otorgado-, de transmitir un saber.

Con la función de formar músicos competentes que han de divertir a la corte, estas primeras *académies* de enseñanza entroncan con los orígenes de la enseñanza artística musical –particularmente del canto-, que era ejercida por la iglesia. Se trataba de una enseñanza musical religiosa, en escuelas herederas a su vez de las *maîtrises* (escuelas de música sacra) y las escuelas *monásticas*. También entroncan con la enseñanza llevada a cabo por las entidades denominadas en el siglo XIV *Corporations de ménétriers*, (Corporaciones de violinistas de pueblo) que conciben una enseñanza de la música profana (Lescat, 1991), según su estatuto que data de 1321.

Las instituciones musicales vinculadas a las catedrales eran las *capillas musicales*, para música sacra, compuesta por los maestros de capilla que instruían a los jóvenes participantes en los servicios eclesiásticos. En la época barroca, existían junto a las *capillas reales*.

La formación de los instrumentistas, a partir del sistema de *compagnonnage* (preceptorado) -por el que el alumno vivía bajo la tutela del maestro y practicaba diversos instrumentos-, evolucionó hacia un modelo profesional tanto de músicos como de maestros, para épocas siguientes marcadas por una formación especializada en disciplinas instrumentales, la profesionalización y la profesionalidad (Roche, 1996).

De alguna manera, tuvo lugar una liberalización que beneficiaría a los destinatarios de estas enseñanzas, los *amateurs* pertenecientes a la nobleza y la burguesía que ocupaban su tiempo de ocio con la práctica musical reconocida como artística.

Habría que esperar a la creación de los conservatorios en Francia para que existiese el instrumento como disciplina exclusiva. Se sabe que el propio Quantz dejó testimonio de la cantidad de instrumentos que un buen artista se pensaba que debía poder tocar, y de que era imposible ser excelente en todos ellos, consciente de sus limitaciones y carencias técnicas.

#### **1.1.4. Rasgos definitorios de la música del barroco francés: las producciones musicales, los músicos y los instrumentistas de viento madera**

Los expertos estiman que en Francia, entre 1700 y 1730, se produjo un cambio muy claro en el estilo de la música que se escribía y en la forma de tocarla. En ese cambio fue decisivo el fallecimiento de Luis XIV, en 1715, ya que su influencia en el ámbito musical había sido muy fuerte; fueron su interés e inquietud los que generaron la creación de un gran repertorio musical. Como señala Sadie (2009), el gusto musical de Luis XIV había mantenido el estilo francés en la corte, aunque fuera de una forma artificial. Pero también es cierto que, al final de su reinado, ese dominio tan excesivo que había generado restricciones y opresiones se vio sustituido por un sentimiento general de cambio y renovación.

El duque de Orleans<sup>17</sup>, regente hasta la mayoría de edad de Luis XV que de nuevo trasladaría la corte a París desde Versalles, fue partidario de la música italiana (entendido el término *italiana* según los oyentes franceses). Pero como muchos de los músicos que se encontraban al servicio de Luis XIV conservaron sus puestos de poder e influencia, el llamado *Louis Quatorze style* -estilo Luis XIV- se mantuvo en la corte durante otra década, culminando con las grandes obras de François Couperin. Este músico se encontraba demasiado apegado al estilo de las primeras obras

---

<sup>17</sup> A quien fueron dedicadas las *Sonates en trio pour les Flûtes Traversières, Flûtes à bec, Violons, Hautbois & c.*, escritas por J.-M. Hotteterre en 1717.



de música de cámara que compuso en torno a 1690, de igual manera que Marais incluso años antes.

La música de cámara para instrumentos de viento madera en la época de Luis XIV se conformaba principalmente de *suites*, con algunas reminiscencias del estilo italiano (House, 1991)<sup>18</sup>. Gran parte de estas composiciones se publicaba y era más bien tocada por *amateurs* y profesionales dado que los músicos más prestigiosos e intérpretes de música de cámara se encontraban en la corte. En todo caso, sería injusto dejar de citar a algunos de ellos que se encontraban en París, como Certain, Élisabeth Jacquet de La Guerre, Marin Marais, Louis y François Couperin y Louis-Nicolas Clérambault.

J.-M. Hotteterre (de quien en el Anexo IV se aporta el repertorio de su producción musical), Pierre Philidor y Michel De La Barre presentan una producción musical más amplia para los instrumentos de viento madera, en una época en que, según afirma Haynes (2001), no existía una diferencia clara entre el oboe y el traverso barroco.

Las delimitaciones entre estos dos instrumentos eran difusas, dado que gozaban prácticamente del mismo repertorio, funciones e intérpretes. A ello se añadía que era muy extraño para un flautista o para un oboísta (igual que sucedía con la flauta de pico), recibir una enseñanza o especialización en uno de estos instrumentos por separado. Quantz era fiel seguidor de este modelo, y los flautistas franceses más asociados a la interpretación con el traverso barroco, como Nicolas Bernier, Michel Blavet, André Cardinal Destouches, De La Barre, Descoteaux, Philibert e incluso el mismo J.-M. Hotteterre, continuaron tocando el oboe y el traverso barroco por igual. Éste es uno de los motivos por los que gran parte de la Música francesa de esta época no se componía pensando en un único instrumento de viento madera.

La primera colección de *Pièces a solo* de De La Barre, está inspirada en los calificados por los especialistas como espléndidos solos para viola de gamba de Marais. Esta colección, *la Opus 4*, fue impresa en 1702, y existen sucesivas reimpresiones en 1703 y 1710. Es en la última, en la que se amplía la instrumentación incluyendo el violín e indicando otros instrumentos. Se sabe que las había tocado durante varios años antes de su primera publicación<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Los capítulos 4 y 5 del volumen de House (1991), presentan ejemplos y un análisis muy útil de los estilos de composición francés e italiano de música de cámara, lo que demuestra que ambos pueden distinguirse no solamente por su interpretación sino por sus métodos concretos de composición.

<sup>19</sup> El mismo De La Barre (1702) escribe en el *Prefacio* que se trataba de los primeros solos publicados *pour cette sorte de Flute*, -para este tipo de flauta-, dando a entender, posiblemente, traverso barroco en lugar de flauta de pico.

Se estima que estas composiciones -junto a las colecciones de J.-M. Hotteterre y de Pierre Philidor-, pueden ser situadas entre las mejores obras *a solo* publicadas durante el primer cuarto del siglo. Las *suites* de este compositor presentan grandes desafíos para el intérprete y, al igual que otras colecciones, constan de ocho o nueve movimientos que pueden seleccionarse para conformar la *suite* oportuna. En 1708, se publicó la siguiente colección de *Pièces a solo* más importante: el *Premier livre de pièces* de J.-M. Hotteterre. Sabemos que las dedicó a Luis XIV, admitiendo que podían tocarse con cualquier tipo de instrumento soprano. Todas ellas pueden tocarse con el oboe en la tonalidad en la que está escrita cada una, salvo la tercera y la quinta de las *suites*, que es más conveniente transportarlas un tono descendientemente<sup>20</sup>.

J.-M. Hotteterre y De La Barre eran prácticamente coetáneos lo cual, quizá ha influido en el hecho de que su música, en un cierto sentido, fuera similar también. Aunque De La Barre publicó sus solos antes, no existe la forma de saber si J.-M. Hotteterre los concibió primero. House (1991), señala que los solos de J.-M. Hotteterre, al igual que los de De La Barre, pudieron estar influenciados por la música de cámara producida en torno a 1680, cuando ambos compositores eran estudiantes y mayores de edad. Éste era el período de mayor poder e influencia de Lully y es muy posible también que la técnica vocal influenciara la concepción de la forma de tocar los solos para instrumentos de viento madera.

Como señala Raynor (1972), “el ideal de melodía de Lully era la sencillez, la gracia y la dignidad (...)” (p. 227). E incide en que “el virtuosismo de un cantante [francés] era demostrado por la suavidad del estilo, la dulzura del tono, la elegancia del fraseo y la claridad en la dirección, mucho más que por la pirotecnia vocal” (Ibid.: 231).

Estas mismas cualidades de precisión y control de los dedos en la ejecución de los ornamentos, y de claridad en la articulación son exigidas a los instrumentistas de viento madera. Por lo tanto, a partir de este momento, se plantea una exigencia técnica aunque el oyente no sea (o no deba ser) consciente de ello. Como afirmaba al respecto Quantz en su tratado, *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flûte traversière, avec plusieurs remarques pour servir au bon goût dans la musique* (Quantz, 1752)<sup>21</sup>, los pequeños ornamentos requieren, en ocasiones, más vitalidad o

---

<sup>20</sup> Para una descripción general de las *suites* a solo compuestas durante el primer cuarto del siglo XVIII, ver Bowers (1971), quien describe el estilo musical de las obras de De La Barre y del propio J.-M. Hotteterre, entre otros compositores.

<sup>21</sup> Fue publicado al mismo tiempo en francés y en alemán (versión de 1752 titulada, *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*, Berlin, Voss).

incluso mayor velocidad que los pasajes. Esto contrasta con obras en estilo italiano que solían incluir pasajes con el fin de que resultaran complicados técnicamente.

En 1715, J.-M. Hotteterre publicó un segundo libro de *Pièces*, su *Opus 5*, el cual, como el primero, está conformado por *suites*, aunque la tercera y la quinta también recibieron el nombre de *sonates*, mostrando así la influencia de Arcangelo Corelli, según recoge House (1991). Todas ellas pueden tocarse también con el oboe, teniendo que transportar un tono descendente en el caso de la cuarta *suite*. También compuso varios dúos para varios instrumentos soprano. Publicó dos *suites* en 1712 y 1717, sus *Opus 4* y *Opus 6*. La tercera *suite*, *Opus 8* (1722), es especialmente apropiada para el oboe por su ligereza y su estilo más rústico, similar a la música de los Chédeville (Pierre -1694-1725-, Esprit Philippe -1698-1762– y Nicolas -1705-1782)<sup>22</sup>. Se trata de su última composición publicada para este instrumento.

Los *Goûts-réünis ou nouveaux concerts* de F. Couperin están compuestos en su mayoría para una línea de instrumento soprano con bajo y se ofrecen, como añade en el título completo, para el uso de todo tipo de instrumentos de música<sup>23</sup>, (Couperin, 1724). Tuvieron mucho éxito cuando se tocaban con varios instrumentos, a veces tocando juntos u otras veces tocando movimientos o parte de movimientos solos. Esta colección es la continuación de los cuatro *Concerts Royaux* (Couperin, 1722b). El autor escribió en el *Prefacio* que ya habían sido interpretados en 1714 y 1715:

Las obras que siguen son como las que he ofrecido hasta ahora. Convienen, no sólo al Clavecín, sino también al Violín, a la Flauta, al Oboe, a la Viola y al Fagot. Las he compuesto para los pequeños Conciertos de cámara, a los que Luis XIV me hacía asistir casi todos los domingos del año. Estas obras han sido interpretadas por los Señores Duval, Philidor, Alarius, y Dubois: yo tocaba el Clavecín. Si son tanto del gusto del público como lo han sido aprobadas por el difunto Rey, me basta para ofrecer a continuación algunos volúmenes completos. Las he organizado por Tonos, y las he conservado el título bajo el que eran conocidas en la Corte en 1714 y 1715. (Couperin, 1722b, *Préface*).

Esta obra debe encontrarse entre las últimas que Luis XIV escuchó. Según Benoit (1971a, 1971b), Couperin nombra a todos los compositores y músicos que participaron: él mismo al clave, François Duval como violinista, Hilaire Alarius Verloge

<sup>22</sup> Vinculados por matrimonios con los Hotteterre, han pasado a la Historia de la Música como constructores de instrumentos, compositores, intérpretes en la corte y en la Ópera en el caso de Nicholas, quien además es conocido como pedagogo.

<sup>23</sup> *Les goûts-reunis, ou, Nouveaux concerts: a l'usage de toutes les sortes d'instruments de musique augmentés d'une grande sonade en trio intitulée; Le parnasse, ou, L'apothéose de Corelli; Concert instrumental sous le titre d'apothéose: composé a la mémoire immortelle de l'incomparable Monsieur de Lully.* La *Apothéose de Corelli* que incluye al final es más apropiada para ser tocada solamente por violines. Muchos movimientos de la obra *Apothéose* de Lully de 1725 tuvieron gran éxito con oboe. La obra completa es más efectiva cuando se toca como *symphonie*.

como bajo de viola y Dubois como fagotista<sup>24</sup>. Cuando se nombraba a Philidor, podría haber sido tanto André Philidor *l'aîné* (*el mayor*), su hijo mayor Anne o su sobrino Pierre; todos ellos músicos cercanos al rey.

Anne y Pierre Philidor, nietos de Jean e hijos de André y Jacques, respectivamente, se criaron juntos y desarrollaron al tiempo destacadas carreras. Fueron músicos muy distinguidos, designados en la *Chapelle Royale* como *dessus de hautbois* en 1704. También los dos tuvieron una distinción especial al ser requeridos en la *Musique de la Chambre* en 1712.

En cuanto a Pierre Philidor, se sabe que ocupó cuatro puestos importantes en la corte; fue miembro de los *Douze Grands Hautbois*, oboe en *La Chapelle Royale* y oboe y viola de gamba en *La Musique de la Chambre*. Su nombre aparece en las listas de la corte y con el mismo salario, al lado de otros como F. Couperin, Marais y Antoine Forqueray. En 1714, fue distinguido por Luis XIV como cita Benoît (1971b) “por la satisfacción que su Majestad tiene por sus servicios” (p. 260). Publicó una destacada colección de *suites* en 1717-1718, que se caracterizan por ser únicas en cuanto a las detalladas indicaciones de ornamentos y dinámica. Estas obras son especialmente útiles como material de estudio, no sólo por sus directrices técnicas sino porque conllevan al mismo tiempo un gran desafío técnico para el intérprete, a la vez que una gran calidad artística y musical.

François Chauvon, aparentemente oboísta, fue alumno de F. Couperin. Su colección de solos llamada *Tibiades* apareció en 1717, el mismo año que las primeras *suites* de P. Philidor. Otra notable colección de solos en el mismo estilo son los *Concerts pour la Flute Traversiere avec la Basse chiffrée* (1724/1725) de Michel Pignolet de Montéclair en cuya portada, a modo de *Prefacio* indica:

Las Obras que componen estos Conciertos, son unas según el gusto Francés, otras según el gusto Italiano, y convienen todas a la Flauta Travesera; sin embargo, hay algunas cuyo carácter es más propio del Violín, del Oboe y tanto de la Flauta de Pico como de la Flauta Travesera, es lo que estará marcado al comienzo de cada Obra. (De Montéclair, 1724/1725, *Préface*).

El cuarto concierto está escrito para un instrumento soprano sin especificar y bajo, y posee un grandísimo interés y belleza por los *affects*.

Entre las primeras colecciones de *symphonie* se encuentran las de De La Barre y Charles Desmazes (1670-1736). Además de las versiones publicadas de los tres

---

<sup>24</sup> Es probable que se tratara de Pierre Dubois, efectivamente considerado como uno de los mejores fagotistas de su generación. Fue mencionado por primera vez en las interpretaciones en la corte en 1717, y nombrado *basson* de la *Chapelle-Musique* en 1729.

libros de *Pièces en trio* (1694, 1700, 1707) de De La Barre, existe una copia de un manuscrito unido a los tríos de J.-M. Hotteterre. Este manuscrito tiene todos los ornamentos anotados, incluso el *flattement* que no está incluido en las versiones publicadas. Las *Pièces de Symphonie à quatre parties pour les violons, flutes et hautbois rangées en suites sur tous les tons*, de Desmazes, son también excelentes en este sentido. Fueron publicadas en Marsella en 1702 y compuestas con ocasión de la visita a Marsella de Marie-Louise de Savoie, (los eruditos añaden que fueron dedicadas a la reina de España).

Después de la colección de Marais, se estima que los mejores tríos compuestos en el clásico estilo Luis XIV son quizá las cuatro composiciones agrupadas bajo el título *Les Nations: La Francoise, L’Espagnole, L’Imperiale y La Piémontoise*, de F. Couperin. Pocas obras, en la literatura de los instrumentos soprano, están dotadas de tanta nobleza y profundidad de sentimiento. Cada *Nation* está dividida en una *sonade* en estilo italiano y una *suite* francesa de danzas. Tres de estas *sonades* fueron compuestas en torno a 1690, y el resto de la colección apareció por primera vez en 1726<sup>25</sup>. Las cuestiones técnicas de esta música presentan un verdadero desafío para el travesero barroco, aunque casi todos los movimientos pueden tocarse con otros instrumentos -como violín u oboe-, realizando pequeños ajustes.

En realidad, la mayoría de las obras mencionadas presentan indicaciones detalladas para los ornamentos y la articulación. Es una evidencia que estas marcas no quieren decir que estén destinadas solamente a los alumnos que se inician en este repertorio (como, por ejemplo, los movimientos lentos ornamentados de las *Methodische Sonaten* del compositor alemán Georg Philip Telemann). Las indicaciones, en música francesa, no son opcionales y constituyen lo que Quantz (1752) llamaba *agréments essentiels* (ornamentos esenciales) ya que sonaría muy distinta si se omitieran. De igual forma, muestran la actitud francesa (tal y como la llaman F. Couperin y Jean-Marie Leclair, entre otros), de que los ornamentos marcados sobre la partitura deben realizarse literalmente.

Por su utilidad para el acceso y por su valor para la consulta y localización de las fuentes por parte de los estudiosos, se incluye el Anexo V con un repertorio de obras del barroco francés. Ha sido elaborado Jean-Luc Manguin, miembro del *Groupe de Recherche en Informatique, Image, Automatique et Instrumentation de Caen*.

---

<sup>25</sup> Para una descripción más completa de estas piezas, ver pp. 381-382 de Anthony (1977), y pp. 229-247 de Beaussant (1980).

(GREYC), a partir de las aportaciones que hace Pottier (1993)<sup>26</sup> en su tesis doctoral sobre las obras de música de cámara instrumental. No se mencionan aquellas de las que no existe una edición original, ni aquellas cuyo original se ha perdido.

Sirvan los ejemplos expuestos anteriormente para enmarcar y contextualizar la labor multidisciplinar de los maestros de música, así como sus tareas profesionales dentro de un ámbito amplio de acción y objetivos (como se recoge el apartado 1.3).

## **1.2. Los tratados del barroco francés: instrucciones, preceptos y otras precisiones para la Música Antigua**

El interés por las cuestiones relacionadas con la interpretación musical era una característica evidente de las publicaciones que presentaban el carácter de *tratados*, de *métodos sobre el arte de*, etc., más importantes del siglo XVIII, como se ha anticipado en la Tabla V. Constituían -en el marco de las estructuras de enseñanza existentes-, una guía para el maestro que había de impartir un *saber* adquirido a lo largo de los siglos. Al no existir el aprendizaje de un solo instrumento, se dirigían a todos los instrumentistas.

Como muchos estudiosos expresan y recurriendo a lo que plantea Meyer (2001) sobre la tradición manuscrita de los tratados, ya desde la Edad Media estas publicaciones se nos ofrecen “según un modo de exposición que prefigura los usos de la enseñanza universitaria del siglo XIII” (p. 2).

Los tratados manuscritos anteriores al siglo XVIII, por lo general más breves, solían centrarse en las fases iniciales del aprendizaje, focalizados especialmente en los rudimentos teóricos y las técnicas básicas. Aunque a menudo se referían a la importancia de la ejecución expresiva y a la opinión crítica, prácticamente ninguno ha señalado cómo se pueden demostrar o desarrollar esas cualidades. Esto se podría deber a que se estimaba que tales asuntos serían explicados de forma más apropiada por el maestro, y que dependían del repertorio que estaba aprendiendo el alumno; un repertorio que, en muchos casos, consistía en las composiciones del propio maestro. A medida que aumentaba la cantidad de personas que querían aprender música, los tratados tendían a incluir comentarios más extensos sobre las cualidades más importantes de una interpretación eficaz. Se podría afirmar que para clarificar la teoría, para basar en ella la enseñanza, la mayor parte contienen los principios de

---

<sup>26</sup> Laurence Pottier ha publicado además, en 1996, los tres métodos de la flauta de pico en Francia de la época barroca (Hotteterre, Freillon-Poncein y Loulié) y, en 1998, un método para flauta de pico alto, (todos ellos en Ediciones Zurfluh).

ejecución del siglo XVIII como una definición de la interpretación musical de forma enciclopédica; es decir, detallada, pero estando el profesor presente por cuanto que se le consideraba el modelo principal para el alumno.

Los tratados instrumentales emergen sin duda por esa motivación pedagógica prioritaria que supone la necesidad de una enseñanza especializada, y por el progreso de las técnicas de impresión. Si bien *la gravure* (grabado) se mantiene porque contaban con la aprobación y el privilegio del rey indicados por las iniciales APDR, que aparecen en la mayor parte de los casos al pie de la página del título, correspondientes *Avec l'Approbation / le Privilège du Roy*. Este texto solía también encontrarse al final, y bien pudiera haberse dado que no todos los editores de impresión poseyesen ese privilegio.

Las aportaciones sobre la delimitación, definición y difusión de los tratados que han sido objeto de reflexión y estudio histórico son para esta investigación altamente significativas, ya que este tipo de producciones se inscribe ante todo en el patrimonio cultural que constituye hoy la Música Antigua. Y, además, porque -como exponemos en la Introducción-, presentan en la problemática de toda situación pedagógica la consideración de categoría educativa (Agente) en su vertiente de *recurso material*, como *método instrumental* de una amplia tradición pedagógica musical.

Y a este respecto, sería imposible estudiar la historia del desarrollo de la flauta sin considerar uno de sus pilares fundamentales: el escrito sobre música de J.-M. Hotteterre: *Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut.-bois, Divisez par Traitéz* (Paris, 1707), al que nos referimos como Tratado, ya que contiene uno de los primeros que existen sobre el instrumento<sup>27</sup>. Como hemos indicado anteriormente, se refiere más bien a la *nueva flauta d'Allemagne*.

Gozó en su época de un gran éxito dentro y fuera de Francia, tal y como demuestran sus continuas reediciones. En la época actual son numerosas las editoriales que han realizado su traducción y publicación (como consignamos a título ilustrativo en Hotteterre, 1707a, 1707b, 1707c). En la edición de agosto de 1707, la revista francesa *Journal de Trévoux* hizo referencias elogiosas al autor en el sentido de que -como flautista virtuoso que no ignora ningún secreto de su arte-, garantizaba la excelencia del libro, y era claro indicativo de la efectividad del texto.

Han aparecido numerosas reediciones entre 1707 y 1741 y una póstuma en 1765, lo que ha servido de modelo para las siguientes publicaciones.

---

<sup>27</sup> Muchos expertos atribuyen el primero a Jean-Pierre Freillon-Poncein, fechado en 1700.

### 1.2.1. El tratado como método-guía: funcionalidad, modalidades y perspectivas pedagógicas

Mientras que los músicos profesionales estaban acostumbrados a tocar sus propias obras desde el manuscrito, o bien desde las copias de editores que admiraban por su cuidado trabajo, el hecho de disponer de las ediciones impresas ofreció a los intérpretes *amateurs* el acceso a un repertorio que nunca habían oído tocar al compositor o a nadie. En los primeros momentos, parecía que estas publicaciones se habían realizado a expensas del compositor y que habían sido vendidas después por otras vías, además de a través de los propios compositores, (Powell, 2002).

En Londres y en Amsterdam, John Walsh the Elder instaló un comercio a pequeña escala de publicaciones de partituras y lo amplió en 1695. Esta iniciativa fue seguida un año después por Estienne Roger. Se comenzó así una carrera por publicar las partituras más recientes, la música del momento, a menudo sin el permiso del compositor e incluso sin su propio conocimiento.

Como recoge el estudio de Powell (2002), De La Barre ya se había convertido en uno de los principales flautistas de Francia, y explica en el prefacio de su publicación *Pièces pour la flûte traversière avec la basse-continue* (1702) –la primera dedicada solamente al traverso barroco-, su decisión sin precedentes de imprimir sus propias composiciones. De La Barre (1702) se dio cuenta de que esta música era bastante diferente de los suaves *airs* de Philbert y Descoteaux:

Las piezas tienen en su mayoría un carácter muy especial y muy diferente con respecto a la idea que la gente ha tenido hasta ahora de lo que es apropiado para la flauta travesera, por lo que he decidido no dejarles *ver la luz* excepto cuando las toco yo mismo; pero los ruegos de quienes me oyeron tocarlas y los errores que se encuentran en las versiones de quienes las copiaron me hicieron finalmente tenerlas impresas; y desde que esas piezas son las primeras que aparecieron para este tipo de flauta, considero necesario proporcionar información sobre cómo deberían tocarse. (Powell, 2002: 72. Traducido de De La Barre, 1702, *Avertissement*)

De La Barre aporta instrucciones y preceptos para la ejecución de los ornamentos, digitaciones y aquellas precisiones estimadas necesarias para la elección de los instrumentos de acompañamiento. Trataba así de contribuir a la interpretación de la flauta en el nuevo estilo, y de persuadir a todos aquellos que quisieran aprender a tocar el instrumento con cierto éxito. Marais había hecho lo mismo respecto a la viola de gamba. En la interpretación, a De La Barre se le reconoce una *nueva* calidad, al tiempo que rasgos de la influencia de Descoteaux y Philbert.



Nemeitz (1727), como expone Bowers (1971) textualmente, hizo hincapié en nombrar a la flauta –utilizando el término genérico-, como el instrumento melódico más popular de la época, confirmando la descripción que J.-M. Hotteterre hace en el *Préface* de su Tratado. La define como uno de los instrumentos más agradables, y uno de los más de moda en los medios musicales parisinos de la época.

Mientras André Campra, Marc-Antoine Charpentier y otros compositores franceses continuaron escribiendo música sacra y para las representaciones teatrales, la flauta comenzó una nueva fase como instrumento solo en los círculos más privados y reducidos, y finalizó por prevalecer en la corte. La primera colección publicada de obras para flauta en el nuevo estilo, en realidad se produjo dos años después de las primeras obras francesas para violín y continuo, (como se ha descrito en el apartado 1.1.4.). Nos referimos a las ya citadas *Pièces pour la flûte traversière avec la basse-continue* de De La Barre (1702).

#### *De los fines a la funcionalidad de los tratados*

El estudio preliminar de todas las cuestiones que implicaron la publicación de los tratados –comenzando por la necesidad de una enseñanza especializada-, pasa por la determinación de los fines que condujeron a sus autores a escribirlos, y por la funcionalidad con la que pretendieron dotarlos.

Para satisfacer esa necesidad, los tratados que en su mayor parte contienen los principios de la ejecución, se configuran para varios fines bien precisos:

- ayudar a los aspirantes a intérpretes a desarrollar este criterio de especialización,
- progresar a nivel técnico instrumental,
- dar ganas de trabajar con el autor,
- facilitar la labor del maestro,
- dar a conocer (según los casos), otros métodos del propio autor.

Se desarrollaba gran parte de las orientaciones y consejos en los textos, de orden propiamente técnico como sentarse en una silla para tocar bien, e incluso de orden actitudinal tales como sonreír o levantar la cabeza en público (Couperin, 1717). Se consideraba que la presencia de un buen maestro era esencial y no se olvidaba la importancia de una cultura musical sin la cual el aspecto técnico no es válido.

A este respecto, reproducimos las significativas palabras de Quantz (1752), tomadas de su tratado:

Es absolutamente necesario tener un buen maestro para cualquiera que desea aprender el instrumento, y expresamente lo exijo a quien desee hacer uso de mi método (...). Es posible que alguien que toca bastante bien sepa un poco sobre cómo dar clases. Incluso algunos pueden enseñar mejor de lo que tocan. (Quantz, 1752, p. 16).

Precisamente, la importancia asignada a las exigencias que plantea el arte interpretativo a los instrumentistas en general -y no sólo a los flautistas-, hizo que destacara este tratado de Quantz entre la mayoría de las publicaciones anteriores. Sin embargo, aunque abarca una gran diversidad de ámbitos, su enfoque, tal como afirma Ritterman (2006), es esencialmente retrospectivo mientras que el *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* de Carl Philippe Emmanuel Bach (1759/1762)<sup>28</sup>, tuvo una repercusión más directa en la enseñanza de la interpretación de las décadas siguientes.

Este tratado de C. P. E. Bach, publicado en dos partes, la primera de las cuales data de 1759, fue reeditado tres veces en el año 1787 y no tardó en convertirse en la publicación más difundida, citada y admirada de su género<sup>29</sup>. Como revelaría el propio Czerny en 1842, fue el tratado que Beethoven le pidió para su primera clase de piano en Viena.

Se centra principalmente en la enseñanza de la interpretación a solo de instrumentos de teclado pero, como su autor señaló en cartas posteriores, iba dirigido a aquellos para quienes la música es una meta<sup>30</sup>, más que para los *amateurs*. Por lo tanto, ya desde el primer párrafo destaca la importancia de la buena interpretación como una de las cualidades de las que depende el verdadero arte de tocar instrumentos de teclado<sup>31</sup>.

Desde tales fines, se percibe una funcionalidad de orden teórico y práctico interpretativo, a modo de razones por las que se publican.

Uno de los primeros rasgos funcionales que se desprende de los documentos y fuentes consultadas es la simplificación de la teoría, gracias a una selección de ejemplos muy cuidados y al hecho de elegir un orden claro. Así lo firmaba De Montéclair (1709), mientras que para Bordet (1755) se trataba de evitar la rutina en el aprendizaje de las reglas de la teoría musical.

---

<sup>28</sup> Colega más joven que Quantz en la corte de Federico el Grande, en Potsdam.

<sup>29</sup> Para comentarios, véase pp. 1-23 en Bach, C. P. E. (1759/1762) (Edición de 1974).

<sup>30</sup> Carta publicada en *Hamburger unpartheiischer Correspondent*, 7 (1773); citado de C. P. E. Bach, *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*, cit., p. 8.

<sup>31</sup> Las otras cualidades -también apoyadas por autores anteriores-, son la digitación correcta y los ornamentos apropiados (C. P. E. Bach, 1759/1762, p. 30).

Esta misma funcionalidad se imponía a la hora de la realización de los tratados de armonía, también para facilitar el aprendizaje de ese arte y de hacerlo inteligible para todas las edades.

El principio de claridad y de simplificación del pensamiento también era una constante en los trabajos de los teóricos de los siglos XVII y XVIII, no sólo músicos sino además artistas.

Así encontramos en Batteux (1746), que:

Nos quejamos siempre de la multitud de reglas: entorpecen igualmente al autor que quiere componer y al *amateur* que quiere tocar. Yo no me ocupo de querer aquí aumentar el número. Tengo una intención diferente: hacer la carga más ligera, y el camino más sencillo. (Batteux, 1746: 11)<sup>32</sup>.

De lo que se desprende que el hecho de exponer un método nuevo, de forma clara y simple, servía para hacer entender más fácilmente la armonía.

Y sucedía que atraer la atención de los lectores sobre la publicación de otro tratado no se recogía en el *Préface*; por sí solo el hecho de su publicación ya suponía un acontecimiento notable. Cabe citar que, para J.-M. Hotteterre, la idea de ser agradable para el público constituía ya una razón suficiente para publicar su Tratado:

Como la flauta travesera es un instrumento de los más agradables, y de los que están más de moda, he pensado que debía acometer esta pequeña obra, para secundar la inclinación de los que aspiran a tocarla. (Hotteterre, 1707a, *Préface*).

Por su parte, De Saint-Lambert (1702) justificaba la aparición de otro método para clavecín en su *Préface* en los términos siguientes:

Ese gran número de personas a las que les gusta el clavecín, me ha hecho pensar en ofrecer al público un método, que enseñe sus principios; y he estado mucho más inclinado a hacerlo, cuando he visto que ningún maestro se había aún dado cuenta, aun cuando varias personas hayan ya compuesto métodos o para cantar o para tocar instrumentos. (De Saint-Lambert, 1702, *Préface*).

Un discurso similar fue utilizado, ya a finales del siglo XVIII, por Jean-François Tapray en sus *Premiers éléments* (1789), al hacer mención a que los progresos de la técnica habían sobrepasado a los métodos antiguos (Tapray, 1789). Además

---

<sup>32</sup> Tomado de la página 1 del documento extraído de la base de datos textuales *Frantext*, vinculada al Institut National de la Langue Française (INaLF): *Les beaux-arts réduits à un même principe par l'abbé C. Batteux*.

de esta razón, también se anunciaba la publicación como respuesta a la necesidad de mejorar los métodos de los predecesores, como en el caso de Corrette (1741):

Este método contiene no solo la verdadera manera de aprender los primeros elementos de la flauta travesera sino también varios tonos y cadencias de los que los métodos precedentes no han hablado en absoluto y, además la mayor parte de los tonos y cadencias que esos métodos quieren enseñar, al estar mal digitados, impiden tocar como es debido.

He creído así satisfacer al público, e incluso me atrevo a asegurar que los que vayan a aprender por este método no se equivocarán nunca para ejecutar los tonos como es debido. (Corrette, 1741, *Préface*).

También con estas publicaciones, sus autores se preocuparon de enseñar la nueva manera italiana que invadió el ámbito cultural y artístico francés, tras la famosa *Querella de los Bufones*.

En el caso de Corrette (1735), encontramos al respecto que:

Diferentes autores han dado los principios de la flauta travesera. M. Hotterterre *le Romain* ha sido el primero que ha tratado de esta materia, sus principios que son excelentes, no dejaban nada que desear en la época en que aparecieron, pero en este momento en el que la flauta está situada en el más alto grado y la música italiana ha tomado la delantera, esos principios ya no son suficientes. (Corrette, 1735, *Préface*).

En ocasiones, también fue la polémica el hecho que indujo a la publicación de nuevos métodos y tratados rebatiendo las ideas expuestas por un autor precedente. Es el caso de los violistas Monsieur De Machy y Jean Rousseau, a propósito de la colocación de la mano, o el caso del debate entre Pietro Denis y Gabriele Leone respecto a la forma de tocar la mandolina. Este tipo de aportaciones solían encontrarse en los tratados sobre los instrumentos, no en los tratados teóricos. Entre otras de las funciones atribuidas, se encontraba la ampliación de un tratado anterior del mismo autor. Para De Saint-Lambert (1707):

Habiendo ofrecido aquí ante el público una obra titulada *Principes de clavecin*, en la que no hablo más que de lo que concierne a las obras, he creído que el título no estaría suficientemente completo si no añadía un *Traité d'accompagnement*. (De Saint-Lambert, 1707, *Préface*).

Para Corrette (1753), desempeñaban ante todo la función de facilitar el estudio a los alumnos y de mantener en ellos el gusto de continuar con la práctica interpretativa durante toda su vida:

Dado que el clavecín es actualmente una de las partes de la noble educación de las señoritas de condición, y dado que he notado que ya no lo abandonan estando casadas una vez que dominan el acompañamiento, me he comprometido a trabajar desde hace tiempo en componerles un método corto y fácil para alla-

nar las pretendidas dificultades que los enemigos de la buena armonía se ocupan de difundir. (Corrette, 1753, C).

Como recoge Vallas (ed.) (1908), tomando las palabras de Prin (1742) al presentar su tratado a Messieurs les Academiciens du *Celebre Concert de Lion*, se observa que lo ha elaborado para las primeras edades, ya que leemos “Recibid pues, Señores, en buen sentido la pequeña memoria que he hecho para la instrucción de un Escolar”(s/p.).

### *Las modalidades*

Aun cuando desde el título no aparecía siempre la denominación de tratado o método, se empieza a marcar una tendencia: la de ofrecer un tratado autónomo para un solo instrumento con explicaciones, instrucciones, preceptos, principios para una buena ejecución.

Fue en realidad a partir de 1660, cuando comenzaron a aparecer los tratados específicos para instrumentos y para la voz y no para todos a la vez. Así había ocurrido en el caso de Marin Mersenne con su *Traité de l' Harmonie universelle* (Mersenne, 1636) y en el caso de Pierre Trichet con su *Traité des instruments de musique*, (Trichet, 1640). Algunos instrumentos poseían su propio método, por ejemplo, el laúd, con la *Instruction* de Adrian le Roy (1590), o la espineta con el *Traité de l'épinette* de Jean Denis cuya segunda edición data de 1650. La elaboración de los métodos instrumentales no es rápida. La viola abre la serie en 1683, y se sitúa a la flauta de pico y al oboe en 1700, y al traverso barroco en 1707. A partir de 1760 sigue en aumento la producción, aunque se percibía que los principios evolucionaban lentamente.

Se considera que Corrette (1738), en su *Ecole d'Orphée*, es el primero en explicar la forma de tocar un instrumento a la italiana y a la francesa. Los otros instrumentos siguieron el mismo progreso que la flauta.

Retomando el caso de De La Barre, con sus *Pièces pour la flûte traversière avec la base continue*, publicadas en 1702, cabría afirmar que se nos muestra como el primer libro consagrado a este instrumento solamente, y que ya proporciona en el *Avertissement* (a modo de introducción o prefacio), un método muy sucinto. Será unos años después cuando J.-M. Hotteterre publique el Tratado abordado en nuestro trabajo.

El método instrumental parece ser una ampliación o enriquecimiento de estas introducciones de carácter más práctico que teórico. Gracias a la adquisición de la técnica, y en menor parte de la factura, gana en importancia y debe abandonar su

papel secundario para adquirir entidad propia, aun cuando en las mentalidades de la época mantuvo ese papel secundario. El primer autor en concebir el tratado instrumental como algo autónomo fue precisamente Corrette; una concepción que aplicaría a todos sus métodos desde 1738. En todo caso, hubo que esperar hasta fin de siglo para disponer de la obra de sus continuadores: Antoine Bailleux, Pierre-Jean Baillon, Antoine Bailleux, Mathiew Blasius, C. R. Brijon, Mathiew Blasius y Theodore-Jean Tarade, entre otros.

Sí es cierto que ciertas publicaciones teóricas conservan la costumbre de proporcionar una introducción necesaria –a modo de prefacio–, para la buena ejecución de las páginas que siguen; en particular, en los libros de órgano de Guillaume-Gabriel. Su *Premier livre* de (1665) contiene principios de digitación, un discurso sobre los modos y la mezcla de estilos. Otros tratados contienen tales prefacios; por ejemplo en los de Mathiew Blasius, en los de Jacques Boyvin, Corrette padre e hijo y Nicolas Gigault.

En este mismo sentido, figuran todas las tablas de ornamentación que se encuentran al principio de muchos de los métodos de piezas instrumentales, como es en el caso del *Premier livre de pièces pour la viole* de Marais, en 1686. Bajo esta forma aparece también *De la mécanique des doigts sur le clavessin* en 1724 de Jean-Philippe Rameau como prelude de sus *Pièces de clavecin*. Las explicaciones sobre la producción de los armónicos en el violín se encuentran en el *Avertissement* del tratado *Sons harmoniques ou sonates à violon seul* (1748), cuyo autor es Jean-Joseph Cassanéa de Mondonville (1711-1772), a quien se conoce como compositor religioso, de óperas y ballets, pero sobre todo como violinista.

También la modalidad *Introduction-méthode* fue un género que no dejó de hacerse a partir de 1660 y a lo largo de todo el siglo XVIII.

Para una aproximación exhaustiva a los tratados y métodos de la época barroca, Lescat (1991) recoge en su publicación los aspectos relativos a los autores, la edición, el precio de los tratados, la organización de los textos, el contenido, los ejercicios musicales y algunos consejos prácticos<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Un rico y valioso complemento se encuentra en el *Nouveau Manuel complet de musique vocale et instrumentale* (en la Parte 3, del volumen 2) de Choron & Adrien de la Fague (1838), que dedican el *Livre Douzième. Bibliographie de la Musique, Première Section* a los tratados agrupados en una segunda división relativa a los libros de teoría y práctica propiamente dicha.

De forma sintética en la Tabla VI siguiente, se ordenan cronológicamente en torno a cada instrumento las Partes I-II-III-IV-V, consignando los datos más ilustrativos: el autor, título de la publicación, instrumento(s) / disciplinas, función, contenidos / precisiones.

#### PARTE I.- CANTO

AUTOR	PUBLICACIÓN	INSTRUMENTO / DISCIPLINA	FUNCIÓN	CONTENIDOS / PRECISIONES
Adrien COCQUEREL (1602-1667)	<i>Méthode universelle très brève et facile pour apprendre le plain-chant sans maître</i> (Paris, 1647) 131 páginas	Canto	- Aprender a cantar sin maestro	- Todas las claves, las notas y las escalas ascendentes y descendentes, demostraciones, ejercicios de entonación, salmos, himnos y el <i>Gloria Patri</i> en los ocho tonos, el valor de las notas, la forma de aplicarlas a los textos
Cousin DE CONTAMINE (1704- ¿?)-	<i>Traité critique du plain-chant, usité aujourd'hui dans l'Eglise</i> (Paris, 1749) 69 páginas	Canto	- Mostrar los defectos que conducen a un mayor rendimiento	- Principios y ejemplos prácticos
Henri Blaise DROUAUX (¿-?)	<i>Nouvelle méthode pour apprendre le plain-chant, divisée en quatre parties</i> (Paris, 1674) 132 páginas	Canto	- Aprender a cantar en poco tiempo - Conocer los ocho tonos de iglesia para cantar en todo tipo de fiestas - Enseñar la manera de guardar el <i>Ton de Choeur</i> - Entonar los <i>Antienne</i> s cantos bíblicos), los <i>Accens Ecclésiastiques</i> . - Enseñar la manera de cantar <i>les Leçons</i> , <i>les Chapitres</i> , <i>les Oraisons</i> y <i>les Matines</i> , <i>Laudes</i> , <i>Vespres</i> y <i>les Petites Heures</i> - Aprender a cantar <i>Oraisons de la Messe</i> , <i>Epîtres</i> , <i>Evangelios</i> , <i>Préfaces</i>	- Ejemplos prácticos y explicaciones teóricas
François DE LA FEILLÉE (¿-?)	<i>Méthode nouvelle pour apprendre parfaitement les règles du plain-chant et de la psalmodie</i> (Poitiers, 1748) 384 páginas	Canto	- Aprender las reglas del canto llano y de la salmodia - Aprender otras misas y obras - Aprender las figuras musicales para su uso en las parroquias y comunidades religiosas	- Conceptos teóricos - Ejemplos prácticos
Abbé JEAN LEBEUF (1687-1760)	<i>Traité historique et pratique sur le chant ecclésiastique</i> (Paris, 1741) 290 páginas	Canto	- Directorio que contiene los principios y las reglas siguiendo el uso actual de la diócesis de París	- Conceptos teóricos - Ejemplos prácticos

Bénigne DE BACILLY (1625-1690)	<i>Remarques curieuses sur l'art de bien chanter et particulièrement pour ce qui regarde le chant françois</i> (Paris, 1668) 428 páginas	Canto	- De gran utilidad para aquellos que aspiran a cantar, sobre todo a pronunciar bien las palabras con toda la finura y toda la fuerza necesaria observando la cantidad de sílabas sin confundir las largas y las breves según las reglas establecidas en el tratado	- Explicaciones teóricas y curiosidades relativas al canto
Denis DODART (1634-1707)	<i>Mémoire sur les causes de la voix de l'homme et des ses différents tons</i> , (Paris, 1703) 50 páginas	Canto	- Aspectos informativos sobre la voz humana y las escalas	- Leído en la <i>Académie Royale des Sciences</i> el 13 de noviembre de 1703
Michel CO-RRETTE (1707-1795)	<i>Le parfait maître à chanter, méthode pour apprendre facilement la musique vocale et instrumentale où tous les principes sont développés nettement et distinctement</i> (Paris, 1758) 56 páginas	Canto	- Lecciones que conducen al último grado de perfección tanto para la medida como por el gusto para el canto	- Lecciones en el "goût nouveau" a una y dos partes - Reglas invariables para los que quieren iniciarse en la transposición

## PARTE II.- PRINCIPIOS – SOLFEO – VARIOS INSTRUMENTOS

AUTOR	PUBLICACIÓN	INSTRUMENTO / DISCIPLINA	FUNCIÓN	CONTENIDOS / PRECISIONES
ATYS (¿?)	<i>Clef facile et méthodique pour apprendre en peu de tems ...</i> (Paris, 1763)	Principios y Solfeos	- Batir la medida (los pulsos) - Distinguir modulaciones - Preludiar - Frasear la Música por medio de la puntuación gramatical y tipográfica	- Obra útil e interesante por los comienzos de las seis sonatas metódicas que sirven de ejemplo para la inteligencia y la práctica de este método
Pierre-Hyacinthe AZAIS (1741- 1795).	<i>Méthode de musique sur un nouveau plan à l'usage des élèves de l'Ecole royale militaire</i> (Paris, 1776) 173 páginas	Principios y Solfeos	- Aprender los principios del solfeo - Aprender los tonos y las claves - Servir de introducción a otros métodos	- Lecciones con acompañamiento de bajo cifrado. - Seis tríos que pueden ser ejecutados por dos violines y bajo - <i>Ariettes</i> y sus acompañamientos - Tratado abreviado de armonía - Diccionario de Música



Toussaint BORDET (1710-1775)	<i>Méthode raisonnée pour apprendre la musique d'une façon plus claire et plus précise, à laquelle on joint l'étendue de la flûte traversière, du violon, du pardessus</i> (Paris, 1775) 75 páginas	Principios, Solfeos y varios instrumentos	- Aprender la Música de una forma clara y precisa	<p>Lecciones para aprender a tocar la flauta travesera, el violín, <i>pardessus de viole</i>, la <i>vielle</i>, la <i>musette</i>, sus acordes</p> <p>Observaciones sobre los instrumentos de teclado</p> <p><i>Airs</i> en dúo fáciles</p> <p>Obras hechas para la comodidad de los maestros y la utilidad de los alumnos</p>
Antoine-François CÂJON (¿-?)	<i>Elémens de musique avec des leçons à une et deux voix</i> (Paris, 1772) 80 páginas	Principios y Solfeos	<p>- Aprender las nociones básicas de los elementos musicales</p> <p>- Práctica interpretativa a través de dúos sencillos</p>	Ejemplos prácticos, Explicaciones teóricas
Pierre DUPONT (1718 – 1794)	<i>Principes de musique, par demande et par réponse, par lequel toutes personnes pourront apprendre d'eux-mêmes à connoître toute la musique</i> , (Paris, 1718) 48 páginas	Principios y Solfeos	Aprender y conocer la Música acercándola a todo tipo de personas interesadas en ella	Explicaciones teóricas y pequeños ejemplos que ilustran las explicaciones
Alexandre FRÈRE (¿-?)	<i>Transposition de musique, réduites au naturel, par le secours de la modulation</i> , (Paris, 1707) 86 páginas	Principios y Solfeos	Práctica de las transposiciones irregularmente escritas y de la manera de superar las dificultades	Ejercicios prácticos
Jacques-Alexandre DE LA CHAPPELLE (¿-?)	<i>Les vrais principes de la musique exposez par une gradation de leçons distribuées d'une manière facile et sûre pour arriver à une connoissance parfaite et pratique de cet art. Livre premier</i> , (Paris, 1736) 31 páginas	Principios y Solfeos	Aprender los principios de la Música a través de una gradación por niveles de lecciones distribuidas de forma fácil y segura para el conocimiento perfecto de este arte	Explicaciones teóricas Ejemplos prácticos
Paul César-GIBERT (1717-1787)	<i>Solfèges ou leçons de musique sur toutes les clefs, ...</i> (Paris, 1769) 138 páginas	Principios y Solfeos	Para las personas que quieren aprender la forma de hacer acompañamientos con el clavecín y que desean adquirir las destrezas necesarias para acompañarse ellos mismos	<p>Lecciones de Música en todas las claves, tonos, modos y géneros con acompañamiento de bajo cifrado</p> <p>Compendio de reglas de Música</p>

Michel DE L' AFFILARD (1656-1708)	<i>Principes très faciles pour bien apprendre la musique...</i> (Paris, 1694) 100 páginas	Principios y Solfeos	Aprender fácilmente a cantar todo tipo de <i>airs</i>	Explicaciones teóricas Ejemplos prácticos
Étienne LOULIÉ (1654-1702)	<i>Elémens ou principes de musique, mis dans un nouvel ordre très clair, très facile et très court, et divisez en trois parties...</i> (Paris, 1696) 96 páginas	Principios y Solfeos	A través de una ilustración, se pretende el uso del cronómetro o un instrumento de nueva invención mediante el cual los compositores podrán marcar el verdadero movimiento de sus obras en relación a cada instrumento e incluso marcando ellos mismos el pulso	La primera parte es para los niños y la segunda para los adultos, y la tercera para aquellas personas que son capaces de razonar según los principios de la Música

### PARTE III. - ARMONÍA

AUTOR	PUBLICACIÓN	INSTRUMENTO / DISCIPLINA	FUNCIÓN	CONTENIDOS / PRECISIONES
Jacques BOIVIN (1649-1706)	<i>Second livre d'orgue contenant les 8 tons à l'usage ordinaire de l'église ...</i> (Paris, 1700) 16 páginas	Armonía	Aprender el uso del acompañamiento y del bajo cifrado Aprender las normas de la composición	Tratado abreviado de acompañamiento para el órgano y el clavecín Explicación fácil de las principales reglas de la composición Demostración de los cifrados y de las maneras del bajo continuo
Joseph SAUVEUR (1653-1716)	<i>Principes d'acoustique et de musique,</i> (Paris, 1701) 68 páginas	Armonía	Para aplicar a todos los sistemas y a todos los instrumentos de Música	Principios de acústica y sistema general de intervalos y sonido Incluido en las memorias de 1701 de la <i>Académie Royale des Sciences</i>
Michel DE SAINT-LAMBERT (¿-¿)	<i>Nouveau traité de l'accompagnement du clavecin, de l'orgue et des autres instruments,</i> (Paris, 1707) 64 páginas	Armonía	Aprender a acompañar con el clave, el órgano y otros instrumentos	Explicaciones teóricas Ejemplos prácticos
François CAMPION (1686-1748)	<i>Traité d'accompagnement et de composition, selon la règle des octaves de musique,</i> (Paris, 1716) 22 páginas	Armonía	Obra generalmente útil por la transposición, el canto y los instrumentos de acordes	Explicaciones teóricas Una pequeña parte se dedica a aprender a cifrar el bajo continuo

Jean-Philippe RAMEAU (1683-1764)	<i>Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels; divisé en quatre livres,</i> (Paris, 1722) 17 páginas	Armonía	Aprender la ejecución musical y adecuación de la armonía para la composición y el acompañamiento	<p>El primer libro contiene un informe de las razones y proporciones armónicas</p> <p>El segundo libro contiene la naturaleza de la propiedad de los acordes y de todo lo que puede servir a rendir una Música perfecta</p> <p>El tercer libro contiene los principios de la composición</p> <p>El cuarto libro contiene los principios del acompañamiento</p>
Joseph Bodin DE BOISMORTIER (1689-1755)	<i>Quinque sur l'octave, ou espèce de dictionnaire harmonique,</i> (Paris, 1734) 11 páginas	Armonía	Enseñar todos los acordes más utilizados en la composición de Música	Explicaciones teóricas para todos aquellos que desean “fortificarse en la armonía”
Antoine DORNEL (1685-1765)	<i>Le tour du clavier, sur tous les tons majeurs et mineurs, pour conduire facilement les étudiants d'accompagner à connaître les tons plus difficiles...</i> (Paris, 1745) 3 páginas	Armonía	<p>Obra abreviada para conocer las nociones básicas de la composición</p> <p>Examinada y aprobada por los maestros de la Académie Royale des Sciences</p>	<p>Explicaciones teóricas</p> <p>Ejemplos prácticos</p>

#### PARTE IV.- INSTRUMENTOS DE TECLADO

AUTOR	PUBLICACIÓN	INSTRUMENTO / DISCIPLINA	FUNCIÓN	CONTENIDOS / PRECISIONES
Michel DE SAINT-LAMBERT (¿-¿)	<i>Les principes du clavecin,</i> (Paris, 1702) 62 páginas	Instrumentos de teclado	Aprender las nociones básicas de la <i>tablatura</i> en el teclado	Principios del clavecín a través de una explicación exacta de todo lo que hace referencia a la <i>tablatura</i> en el teclado
François COUPERIN (1668-1733)	<i>L'art de toucher le clavecin,</i> (Paris, 1716, 1 <sup>ière</sup> éd.) 65 páginas	Instrumentos de teclado	Aprender a tocar el clavecín	<p>Reglas y explicaciones teóricas para el aprendizaje con y sin maestro</p> <p>Contiene siete preludios a modo de ejemplos prácticos</p>
Michel CORRETTE (1707-1795)	<i>Les amusemens du Parnasse.</i> Livre I, (Paris, 1749) 31 páginas	Instrumentos de teclado	Método corto y fácil para iniciarse en la interpretación musical con el clavecín	Pautas y reglas para tocar el clavecín con ejemplos prácticos
Jean-Philippe RAMEAU (1683-1764)	<i>De la mécanique des doigts sur le clavessin...</i> (Paris, 1724) 8 páginas	Instrumentos de teclado	Mejorar la técnica de los dedos para tocar el clavecín	Explicaciones teóricas sobre la mecánica de la digitación

## PARTE V.- INSTRUMENTOS DE CUERDA

AUTOR	PUBLICACIÓN	INSTRUMENTO / DISCIPLINA	FUNCIÓN	CONTENIDOS / PRECISIONES
Pierre PERRINE (1633-ap. 1698)	<i>Livre de musique pour le lut</i> , (Paris, 1682) 52 páginas	Instrumentos de cuerda (laúd)	Método nuevo y fácil para aprender a tocar el laúd según las notas de la Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reglas para tocar las piezas para laúd según el movimiento adecuado</li> <li>Demostración general de los intervalos que existen en la Música para laúd</li> <li>Cartas de las proporciones armónicas</li> <li>Tabla para aprender a tocar el laúd según el bajo continuo y para acompañar la voz con las reglas generales de Música</li> </ul>
Le Sieur DANOVILLE (¿-¿)	<i>L'art de toucher le dessus et basse de viole</i> , ... (Paris, 1687) 48 páginas	Instrumentos de cuerda (bajo de viola)	Aprender a tocar la viola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contiene todo lo necesario, útil y curioso para tocar la viola</li> <li>Principios teóricos, reglas y observaciones</li> </ul>
Nicolas DEROSIERS (1645-ap. 1702)	<i>Nouveaux principes pour la guitarre</i> ... (Paris, 1699) 12 páginas	Instrumentos de cuerda (guitarra)	Destinado también a las personas que tocan el laúd, la tiorba y el bajo de viola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicaciones teóricas junto a una tabla universal de todos los acordes para el bajo continuo</li> </ul>
Michel Pignolet DE MON-TÉCLAIR (1667-1737)	<i>Méthode facile pour apprendre à jouer du violon avec un abrégé des principes de musique pour cet instrument</i> , (Paris, 1711) 24 páginas	Instrumentos de cuerda (violín)	Aprender a tocar el violín	<ul style="list-style-type: none"> <li>Principios de Música necesarios para aprender a tocar el violín</li> <li>Preceptos teóricos</li> </ul>
Pierre DUPONT (¿-?)	<i>Principes de violon par demandes et par réponses (sic) par lequel toutes personnes (sic) pourront apprendre d'eux-mêmes à jouer du dit instrument</i> , (Paris, 1718) 15 páginas	Instrumentos de cuerda (violín)	Aprender a tocar el violín de una forma fácil y sencilla incluso sin la ayuda de maestro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Principios de violín a través del sistema de preguntas y respuestas.</li> <li>Pequeños ejemplos prácticos</li> </ul>

Michel CORRETTE (1707-1795)	<i>L'Ecole d'Orphée, méthode pour apprendre facilement à jouer du violon dans le goût françois et italien; avec des principes de musique et beaucoup de leçons à i, et II violons,</i> (Paris, 1738) 43 páginas	Instrumentos de cuerda (violín)	Aprender fácilmente a tocar el violín según los gustos francés e italiano  De gran utilidad para los principiantes y para los que quieren tocar las sonatas, conciertos, obras de acordes y cualquier tipo de obra para cuerda	Principios de Música a través de explicaciones teóricas  Lecciones para tocar a uno y dos violines.
Jean-Pierre FREILLON PONCEIN (1655-1720)	<i>La véritable manière d'apprendre à jouer en perfection du haut-bois, de la flûte et du flageolet, avec les principes de la musique pour la voix et pour toutes sortes d'instruments,</i> (Paris, 1700) 74 páginas	Instrumentos de viento (oboe)	Aprender a tocar el oboe, la flauta y el flageolet	Explicaciones teóricas. Ejemplos prácticos
Jean-Jacques RIPPET (1645-1724)	<i>Brunettes ou petits airs à II dessus à l'usage de ceux qui veulent apprendre à jouer de la flûte traversière avec une tablature de cet instrument,</i> (Paris, 125) 139 páginas	Instrumentos de viento (flauta travesera)	Aprender a tocar la flauta travesera con la tabla de digitaciones y ejemplos prácticos sencillos	Ejemplos prácticos en forma de <i>brunettes</i> y pequeñas piezas  Tabla de digitaciones

Tabla VI. Descripción de tratados de la época barroca, por instrumento / disciplina, Partes I a V. (Seleccionados a partir de la publicación Lescat, 1991)

### 1.2.2. Tratados y métodos para la flauta de pico y el traverso barroco

Según muestran las fuentes autorizadas, los tratados generales coexistieron con las publicaciones consideradas métodos para instrumentos concretos (como el oboe y el fagot, la flauta de pico, el traverso barroco, etc.). Como indicamos en el apartado anterior, fue el Tratado de J.-M. Hotteterre con sus sucesivas reediciones uno de los primeros de una larga lista de publicaciones; si bien, por lo que respecta al traverso barroco en sí, no hubo una gran evolución durante el siglo XVIII, ya que el instrumento pasó de una a dos llaves y a denominarse exclusivamente flauta. Este cambio afectó únicamente a algunas digitaciones.

Toff (1996) nos desvela –según nos permitimos traducir aquí textualmente–, que de las “aproximadamente quinientas cincuenta obras acreditadas de Quantz”, (p. 212), la mayoría son para flauta. Toff (1979), precisó además que “representaban las únicas composiciones para flauta sola a principios del siglo XVIII” (pp. 193-194).

Powell (2002), igualmente refiriéndose a Quantz, estima que lo que hizo única su contribución fue que “tanto sus composiciones como su tratado de flauta fueron escritos para flautas diseñadas por él”, (p. 88). En su estudio afirma que este compositor, es una de las fuentes y referencias ineludibles más documentadas, autorizadas y completas entre los intérpretes de flauta del repertorio barroco. Su tratado, fechado en 1752, fue traducido al inglés bajo el título *On Playing the Flute* para ser editado por Edward R. Reilly en 1996. Puede considerarse la única herramienta sin la cual la fase actual en la que se encuentra el resurgimiento de la especialidad de Música Antigua nunca habría comenzado.

Como recoge la investigadora Kristin Delia Hayes<sup>34</sup>, cabe citar además a Blavet (1700-1768) y a Jacques-Christophe Naudot (ca. 1690-1762) ya que fueron considerados flautistas de primera fila en su tiempo. El éxito logrado por la serie de suscripciones titulada *Concert Spirituel* (1725-1790), fundada por el también flautista Anne-Danican Philidor (1681-1728), proporcionó a Blavet, a Naudot y a otros músicos parisinos otras posibilidades cuando no había espectáculos en la Ópera de París como tocar durante las fiestas religiosas. Además, se aumentó la popularidad de la flauta gracias a dos factores clave: su virtuosismo tanto técnico como lírico y su capacidad para difundir su producción.

Las obras de Naudot -que desempeñaba el cargo electo de superintendente de música desde 1737 en la villa masónica de Coustos-Villeroy-, aunque en la actualidad se tachan de frívolas, fueron las responsables de proyectar un nuevo estilo de virtuosismo no explorado hasta entonces por otros flautistas, compositores y pedagogos. Bowers (1971), en su estudio monográfico, afirmó que sus *Conciertos de Flauta Opus 11* -compuestos en torno a 1735-1737-, fueron los primeros en conocerse y difundirse en Francia.

En cuanto a Blavet, que al mismo tiempo era fagotista, la Historia de la Música nos le presenta siendo considerado durante su vida como el mejor flautista francés, y aunque sus composiciones eran esencialmente para flauta, también escribió obras pedagógicas. Esta orientación ha quedado reflejada en sus *Sonates pour flûte et basse continue Op. 2*, que contienen la primera música impresa para flauta con marcas sobre la partitura para indicar la respiración del intérprete. También son destacables sus *Recueils de pièces*, del año 1744, constituidos por dúos para el profesor y el alumno y por solos muy variados en cuanto a estilo y técnica se refiere.

---

<sup>34</sup> En el estudio que constituye su tesis doctoral de 2011 y que contiene referencias de las significativas contribuciones de los compositores y tratadistas de flauta de la época barroca (Hayes, 2011).

Los tratados de oboe y de fagot necesitaron mucho más tiempo para establecerse como independientes. A principios del siglo XVIII, el estudio del oboe estaba íntimamente ligado al de la flauta de pico y al del traverso barroco; tanto J.-M. Hotteterre como Freillon-Poncein escribieron tratados referentes al instrumento sin atender a las cuestiones de sus particularidades.

Una evolución similar se produjo para el fagot, cuyas explicaciones se redujeron a una simple *tablatura*. A este respecto cabe citar los métodos de Valentin Roeser (1770); las reediciones de J.-M. Hotteterre -entre 1707 y 1741 y la póstuma en 1765-, y el tratado de Corrette (1735).

Entre los tratadistas de la flauta de pico, se puede enumerar junto a J.-M. Hotteterre a algunos de los músicos ya citados: Corrette, Freillon-Poncein, Etienne Loulié y Evran Titon du Tittel.

Entre los de traverso barroco, además de a J.-M. Hotteterre, podemos citar a: Joseph Bodin de Boismortier, Toussaint Bordet, Corrette, François Devienne, Giuseppe Maria Gioachino Cambini (de origen italiano), Charles de Lusse, Antoine Mahaut, Mussard, Jean-Jacques Rippert, Roeser, Monsieur Taillart l'Aîné, Tittel y Amand Van der Hagen. Existen otros tratados anónimos, publicados entre 1756 y 1790, que hacen especial hincapié en la embocadura, y ofrecen datos explícitos de cómo aprender a tocar el instrumento sin la necesidad de un maestro<sup>35</sup>.

Los títulos y el aspecto formal se desarrollan para ilustrar y dar detalles sobre el contenido y atraer la atención. En todos ellos, las explicaciones teóricas y de los ejercicios, los consejos, los medios para conseguir una buena ejecución de las dificultades musicales, a menudo aparecen en muy poca proporción, pero suelen estar basados en experiencias pedagógicas personales del autor. Más que a la explicación de las dificultades, conciernen al desarrollo en sí misma de la *leçon* (una de las divisiones de contenido para una o más clases), y al modo de hacer del profesor.

Un corpus tan importante como el de los tratados no pudo escapar de la extendida práctica de la citación de textos preexistentes. Pueden aparecer como pequeños préstamos, como copia de capítulos enteros o de la repetición completa de un texto cuya fuente o procedencia no se ha precisado.

Todos estos procedimientos deben ser conocidos, con el fin de indicar con exactitud y rigor musicológico la originalidad y la procedencia de un tratado respecto a los que lo precedieron, y para comprender los motivos que llevaron al autor en su

---

<sup>35</sup> Para la consulta de las referencias bibliográficas de estos tratados, ver en p. 187 de Lescat (1991) y el Anexo III que forma parte de este trabajo.

trayectoria profesional a escribirlo. Esta práctica era conocida por varios teóricos y tratadistas que se quejaron precisamente de esto; así se expresa Corrette (1741) al respecto: “Me queda por desear que bajo pretexto de abreviarlo, algún plagiarlo se digne copiarlo: [será un] honor que se ha hecho a mi método” (*Préface*).

A pesar de la deuda que los autores contraen con sus predecesores cuando toman como referencia sus publicaciones o las copian textualmente, queda a su criterio la organización interna de su texto, la secuenciación de los capítulos, el estilo de escritura y la propia presentación. No obstante, hay una serie de constantes que dotan a cada publicación de una cierta unidad que, de otro modo, les faltaría.

### *Formas de presentación: contenidos y partes*

La mayor parte de los tratados instrumentales están muy organizados. Los capítulos por lecciones, cada una con un tema con ejemplos musicales, y las partituras se incluyen como *aide mémoire* (memorándum) visual, tanto para el profesor como para el alumno. Las explicaciones teóricas –en las que no se mezcla texto y música–, siguen estableciendo una relación con la técnica. El léxico empleado –que forma parte del patrimonio de los instrumentos y de su evolución–, responde a la finalidad de los métodos: ser claros e inteligibles para todos; incluso, como recoge Lescat (1991), algunos autores hacen explícita esa voluntad (caso de Perrin en su *Livre pour le Luth* de 1680, o de Alexandre de Villeneuve en su *Nouvelle Méthode* de 1733).

El punto de vista práctico y pedagógico motivó a Jean-François Dandrieu a presentar sus *Principes de L'accompagnement du clavecin* de una forma completamente original. Explica cada acorde por medio de tres planchas o tablas: la primera, detallada, contiene todos los cifrados con la explicación del nuevo acorde; la segunda presenta simplemente el cifrado habitual y un rombo encima de la nota que lleva el nuevo acorde; y, por último, la tercera en la que omite todo tipo de cifrado (Dandrieu, 1719). Esta forma de presentación es muy pedagógica y va dirigida directamente a un principiante para que adquiera automatismos en la realización que le permitirán, posteriormente, abordar partituras con el bajo parcial o totalmente cifrado.

En este mismo espíritu de facilitar el estudio, Corrette y Mahaut presentan las primeras lecciones para flauta con la partitura. En ella escriben, bajo cada nota, la digitación, los agujeros se deben tapar para la consecución de cada una de ellas. En particular, Corrette muestra las posiciones de la mano en el arco, utilizando un esquema y letras; de esta forma, el alumno puede tocar los primeros *airs* sin tener la necesidad de volver a la tabla de digitaciones completa.



En este sentido, es menos pedagógica la forma elegida por los teóricos Antoine D. R. Borghese y Jean De Serré des Rieux (o François-Joseph de Seré). Borghese ofrece traducido del italiano su *Art musical ramené à ses vrais principes ou lettres d'Antoine D. R. Borghese à Julie* (Borghese, 1786) que -en forma de intercambio de cartas y en tono jocos-, explica la composición y el acompañamiento. Esta opción no debe extrañar, ni el nombre de la destinataria del método (Julie) porque puede hacer pensar en un homenaje al filósofo Jean-Jacques Rousseau quien, en 1761, ya había compuesto por cartas su novela la *Nouvelle Héloïse*.

Elaborado por De Serré des Rieux, encontramos un método que no está escrito por cartas, pero sí en el estilo, también más galante y poético. Recurre a notas en prosa para explicar más claramente la teoría musical, tal y como muestra el ejemplo a continuación (sobre las claves), que es parte de su colección de poemas *Les Dons des enfants de Latone: la musique et la chasse du cerf. Poèmes dédiés au Roy* (De Serré des Rieux, 1734):

*Tel qu'un timon guidé par une docte main,  
Trace au vaisseau flottant son humide chemin;  
Telles on voit trois Clefs ouvrir dans la Musique,  
Par quatre endroits divers la route Mélodique,  
En tête (f) de la ligne, elles doivent s'asseoir,  
Et réglant de la voix la marche et le pouvoir,  
Par un ordre certain détermine les traces  
Des Tailles, des Dessus, Haute-Contres et Basses,  
A quinze sons au plus leur cours est limité;  
La voix perd au-delà, sa force et sa beauté. (Apollon, Chant Premier, p. 8)*  
*(f) Les 3 clefs sont des signes qui posés au commencement des lignes déterminent l'ordre, l'échelle, par rapport au voix et aux différens instrumens. La Première s'appelle Sol ut, et se peut mettre sur 4 Lignes a commencer par en bas,... Exemple (Remarques sur la Musique, pp. 3-4)*<sup>36</sup>

La diversidad del contenido no es destacable en el corpus de los métodos. Los planes de exposición se dividen en dos partes para adoptar un carácter didáctico en estilo claro que, aunque elimina las posibilidades de innovación al abordar los contenidos, se somete a la tradición de la exposición lógica y mediante preguntas y respuestas. Aunque adopten un plan diferente en la exposición de sus partes, suelen

<sup>36</sup> Tomado de la versión digitalizada por Google, cuya traducción es la siguiente: *Así como un timón guiado por una mano docta. Traza al navío flotante su húmedo camino: Así se ven tres Claves abrir en la Música, Por cuatro lugares diferentes la ruta Melódica, Al comienzo (f) de la línea, deben aposentarse, Y reglando con la voz la marcha y el poder, Por un orden seguro determina las marcas Des Tailles, des Dessus, Haute-Contres et Basses, A quince sonidos a lo más su curso es limitado; La voz pierde más allá su fuerza y su belleza (Apollon, Chant Premier, p. 8)*

*(f) Las 3 claves son signos que colocados al comienzo de las líneas determinan el orden, la escala, respecto a la voz y a los diferentes instrumentos. La Primera se llama Sol ut, y puede colocarse sobre 4 Líneas comenzando por abajo,... Ejemplo (Remarques sur la Musique, pp. 3-4).*

presentar los mismos contenidos, nombres de las notas y ejercicios, claves, valores de notas, compases y adornos. En el caso de los métodos de Flauta de Pico y de Traverso Barroco -como en la práctica totalidad de los métodos para instrumentos de viento-, además se incluyen tablas de digitaciones, que permiten la consecución de cada nota. Suelen aparecer en hojas separadas como complemento, las cuales a su vez y en algunos casos suelen ir seguidas de dúos fáciles.

### 1.2.3. El acceso a las fuentes primarias y las ediciones facsímil y críticas

La interpretación musical encuentra en el mundo de la edición un elemento de mediación en el acceso a las publicaciones originales. Es una tarea de amplio alcance al poner en relación a los compositores y al público a través de un conjunto de acciones ampliamente consensuadas; a saber:

- Estandarizar la notación.
- Adaptar las obras para su interpretación general o para dar respuesta a necesidades institucionales.
- Corregir errores que les resulten obvios.
- Introducir modificaciones por iniciativa propia.

En todo caso, para los musicólogos no está exenta de problemas de objetividad, porque llevar a cabo una edición musical precisa de una serie de decisiones fundamentadas, críticas e informadas; junto a una interacción entre lo que transmite la fuente por las anotaciones del compositor y la autoría del editor, en el proceso de evaluación e interpretación de las fuentes para su posterior consulta y cotejo por parte del usuario. Sucede que, cuando un editor evalúa las fuentes, emite juicios sobre lo que éstas transmiten y, según los casos, se cuestiona la exactitud y la veracidad. De este modo, se consigue una influencia en el texto musical de diversas maneras ya que sus motivaciones incluyen la preservación, las necesidades del momento y, quizás, el capricho. En muchos casos, sus actuaciones se rigen por la crítica inteligente basada en un conocimiento profundo e incluso en su devoción por el repertorio.

De ello se desprende también un compromiso profesional en todas las fases del proceso, entre las relaciones intermedias compositor-editor y editor-intérprete musical. Presenta desafíos y retos especiales para el editor, y es un aspecto fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del repertorio barroco del siglo XVIII o, en otros términos, en la práctica docente y para el alumno.

Del caso sobre las ediciones de la *Sonata Hammerklavier, Op. 106* de Ludwig Van Beethoven que ilustra el valioso trabajo de Grier (2008)<sup>37</sup>, por una parte, se toma conciencia de que los teóricos de la edición normalmente apelan a las intenciones del compositor, pero el estado de las fuentes no permite conocer sus intenciones para tener una certeza sobre qué anotación es la correcta. Los teóricos intentan entonces volver a un momento histórico, al momento en el que Beethoven decidió sobre esta anotación, que es simplemente irrecuperable.

Y por otra, de esos estudios consultados se desprende que el puente del primer movimiento de la citada sonata (Compases 224-226, Anexo VI)<sup>38</sup> ha sido uno de los pasajes de la música clásica occidental que más atenciones ha suscitado. En ellos, se encuentran dos anotaciones con *La becuadro*, mientras que la primera edición indica *La sostenido* y de la cual no se conserva ningún autógrafo, si bien Grier (2008) aporta en su trabajo a pie de página (nota 2, p. 11), las fuentes referenciales expertas, resultado de su indagación.

Algunos editores aceptarán la que aparece en la copia impresa, justificando que ésta debe representar las últimas ideas de Beethoven sobre el tema principal del movimiento. Otros alegarán, con justificaciones equivalentes y razonadas, que pueden haber intervenido otras influencias distintas a las del pensamiento compositivo del propio Beethoven, que hayan dado lugar a la anotación de la copia impresa y, por lo tanto, sostendrán que los apuntes conservan la anotación correcta.

Ambas explicaciones son igualmente posibles; se considera que, o bien Beethoven cambió de idea entre los apuntes y la primera edición, o bien el *becuadro* -que anularía al sostenido de la armadura de la clave-, fue omitido por error en la copia impresa, tal y como indica el editor Grier (2008).

Acerca de la edición musical y de la naturaleza del discurso que la rodea, se ha abierto el debate sobre el acto mismo de la crítica que puede comenzar por el mero hecho de hacer una buena edición.

Así lo refleja en su trabajo Grier (2008) al exponer la posición contrapuesta de autores como Bent (1986), Brett (1988) y Kerman (1985), y al plantear las preguntas que delimitan la problemática de la naturaleza de la edición musical:

---

<sup>37</sup> Al que accedemos en su versión en español titulada *La Edición crítica de la Música. Historia, Método y Práctica*.

<sup>38</sup> James Grier remite para discusión y bibliografía a la investigadora Eva Badura-Skoda. Interesan las aportaciones que encontramos en las pp. 65-66 de Mies (1957), en Badura-Skoda (1965, 1980), y en las pp. 420-421 del volumen de Rosen (1971). Dicho pasaje se adjunta en el Anexo VI indicado.

¿Cuál es la naturaleza y la situación histórica de las fuentes de trabajo? ¿Existe alguna relación entre ellas? Y, a partir de la evidencia de las fuentes, ¿Qué conclusiones pueden alcanzarse sobre la naturaleza y la situación histórica de la obra?

Grier (2008) delimita esta problemática proponiendo además cuatro principios subsecuentes:

- (1) La edición es crítica por naturaleza.
- (2) La crítica, incluyendo la edición, se basa en la investigación histórica.
- (3) La edición involucra la evaluación crítica del significado semiótico del texto musical; esta evaluación es también una investigación histórica.
- (4) El árbitro final en la evaluación crítica del texto musical es la idea del estilo musical del propio editor; esta idea también se arraiga en una comprensión histórica de la obra. (Grier, 2008: 16-17).

Es evidente que cada obra musical se crea bajo una combinación única de circunstancias culturales, sociales e históricas, cuyo conocimiento y comprensión, para cada caso, forma parte ineludible de las situaciones pedagógicas. Así mismo, están marcadas en gran manera por la concepción de los proyectos editoriales, ante los cuales, como precisa Grier (2008), no hay que obviar el hecho de que “cada pieza es un caso especial, cada fuente es un caso especial, cada edición es un caso especial” (p. 25).

En la Tabla VII dedicada a las tres formas de edición: *reproducción facsímil*, *réplica impresa de la notación original* y *edición interpretativa moderna*, por sus funcionalidades para el estudio de la interpretación de Música Antigua, se realiza una síntesis de las características que en una vertiente pedagógica presentan para el aula.

FORMA DE EDICIÓN	CARACTERÍSTICAS / VERTIENTE PEDAGÓGICA
<b>REPRODUCCIÓN FACSIMIL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una forma importante de publicación en Musicología que se ha consolidado.</li> <li>• La mayor parte de la información visual presentada en la fuente es retenida y presentada en el facsímil, con un grado de detalle que no puede reproducirse mediante la descripción verbal o las reproducciones impresas de la notación original.</li> <li>• Varias ventajas que se desprenden de los matices de la notación y, especialmente, de la disposición de los símbolos de notación en la página que están así claramente representados, para el beneficio de aquellos que tienen la posibilidad de consultar las fuentes originales.</li> </ul>
<b>RÉPLICA IMPRESA DE LA NOTACIÓN ORIGINAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se trata de una transcripción diplomática.</li> <li>• No permite solo la mejora de la legibilidad sino también que los correctores tengan la oportunidad de revisar y corregir el texto, de acuerdo con sus investigaciones críticas de la obra y sus fuentes.</li> <li>• Muchos editores elegirán basar su edición en una única fuente principal, puesto que las ediciones en esta categoría constituyen una forma de facsímil -utilizando fuentes impresas en lugar de fotografías, como en el tipo anterior-, y dado que la notación musical tiende a tener rasgos distintivos propios en cada fuente.</li> </ul>
<b>EDICIÓN INTERPRETATIVA MODERNA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genera una cierta cantidad de controversias: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) En ocasiones puede oscurecer la notación original y el texto del compositor con indicaciones editoriales para la interpretación.</li> <li>b) Siempre habrá una demanda para las ediciones que toman nota de aspectos de estilo interpretativo de intérpretes importantes y éstas juegan un papel extremadamente significativo en la comunicación de gran parte de la Música valiosa a estudiantes.</li> <li>c) Constituyen repositorios de información sobre la interpretación y ejecución de la obra.</li> <li>d) Algunos expertos mantienen que transmiten un tipo de tradición oral del estilo de interpretación: los grandes intérpretes estudian con grandes maestros, quienes transmiten conocimientos de las generaciones previas al significado de la obra.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla VII. Descripción de las formas de edición y sus características en una vertiente pedagógica para la Música Antigua

En el aula, para las prácticas interpretativas de los instrumentos que nos ocupan, el docente que ha de favorecer en su alumnado el desarrollo equilibrado de competencias en los aspectos perceptivo, motriz, afectivo, intelectual y creativo, encuentra en las ediciones –por las características expuestas más arriba-, tanto un material que ha de sustentar la configuración de las situaciones pedagógicas adecuadas, como un elemento de mediación para recibir, asimilar y transferir los conocimientos proporcionados por el docente.

### *La reproducción facsímil*

Por lo que se refiere a la reproducción facsímil, que se presenta como una copia o reproducción muy precisa y prácticamente perfecta de un documento antiguo y de gran valor, se trataría de las partituras o tratados de la época barroca. Su interés reside en que permiten el acceso a una copia exacta del documento original que conviene conocer, para cotejar las posibles diferentes ediciones y, por tanto, para poder basar pedagógicamente en argumentos reales tanto la teoría como la práctica interpretativa.

Según Grier (2008), dentro del contexto de la investigación histórica y semiótica de una pieza y sus fuentes, la práctica de la edición -para la posterior utilización por parte de los destinatarios-, “depende básicamente de la concepción del estilo de la obra musical del editor”, ya que, “los símbolos de la notación y su significado semiótico generan los atributos estilísticos de una pieza” (p. 32). Utilizando la premisa de que editar equivale a precisar estos símbolos en cada pieza, nos remite a LaRue (1970) para sustentar su posicionamiento, ya que para este autor, es el estilo el que rige en gran medida las decisiones editoriales, por lo que resulta mucho más fácil describir el estilo musical que definirlo. Grier (2008), toma de este autor una significativa definición de estilo que -globalmente entendido como una serie de opciones-, conduce a afirmar la necesidad de analizarlo minuciosamente en cada caso y para cada compositor.

De los resultados de los diversos estudios, se desprende que los usuarios de una edición, independientemente de sus fines, han de valorar una mención y descripción clara de las fuentes en las que se basa la misma así como ajustarse a su naturaleza. Se ha de tener cuidado a la hora de valorarlas en el aula, puesto que los editores omiten con frecuencia datos importantes de la publicación, tales como el lugar y la fecha, y no hacen necesariamente la misma distinción que los editores de libros entre impresiones y ediciones. A esto, se une el hecho de que no todas las copias de la misma impresión son idénticas en su texto. Por este motivo, los editores consultan tantas copias de una fuente impresa como sea posible y, cuando se ocupan de ediciones raras, anotan exactamente cuáles son las copias que han consultado<sup>39</sup>.

Por su parte, Nikolaus Harnoncourt, prestigioso director de orquesta y uno de los pioneros en nuestro siglo de la *H.I.P.*, sitúa la primacía de los manuscritos originales frente a las ediciones críticas modernas.

En su libro, *El diálogo musical. Reflexiones sobre Monteverdi, Bach y Mozart* (versión en español, Harnoncourt, 2001) argumenta que las ediciones de imprenta actuales merman el valor, la fuerza auténtica, el carácter que los autores habían conferido a las obras según sus propios criterios. Y afirma, cuando se refiere a los trazos sobre los manuscritos, que:

Las líneas finas verticales tienen, por regla general, un significado diferente de las vigorosas, escritas con pluma ancha. La pluma transmite incluso con mayor precisión los gestos cargados de emoción de la escritura (más de lo que permitía reproducir la impresión). (Harnoncourt, 2001: 156).

---

<sup>39</sup> Los estudios codicológicos de Leonard Boyle se presentan como documentos de gran utilidad para la forma de describir los manuscritos.

*Las ediciones críticas*

Por lo que se refiere a las ediciones críticas, tal como señala Grier (2008), los editores reúnen todo el conocimiento que han acumulado del estudio de las fuentes, del repertorio y del compositor así como de su contexto histórico, con el fin de fijar el texto de la edición. Igualmente señala que, en una edición crítica, el editor se expone al riesgo que conlleva tratar de mejorar la obra del compositor, imponer un estándar estilístico arbitrario o seguir sin previa revisión fuentes o ediciones anteriores e incluso sin aportar comentarios críticos porque, en definitiva, parece que no existe límite a la autoridad editorial. Por las consecuencias que puede tener en el proceso completo y, por lo tanto, en el resultado final, insiste en que el editor debe tener en cuenta la dificultad de las decisiones que se tienen que tomar durante todo el proceso y, sobre todo, debe considerar como guía principal la erudición.

Brett (1988) ha definido y reconocido abiertamente la actitud crítica y la gran responsabilidad del editor, como la cuestión primordial en la creación de una edición verdaderamente crítica; un tipo de edición que considera que, a veces, los musicólogos suelen eludir. Se deduce que la prioridad fundamental de las ediciones críticas debe ser la claridad en la presentación de la información, puesto que el editor facilita y transmite, a través de su estudio, muchos y diferentes tipos de información tales como la altura, el ritmo, el compás, la instrumentación, el tempo, la dinámica, la articulación, e incluso detalles como los golpes de arco -en las obras para instrumentos de cuerda-, el uso del pedal, la registración o, en la Música vocal, el texto literario.

El editor es consciente de que su responsabilidad reside en presentar estos elementos de tal forma que el destinatario pueda comprenderlos y coordinarlos inmediatamente, ya que al tratarse de un elemento visual complejo, ha de permitir que se pueda entender y captar de forma eficiente.

Una de las primeras cuestiones a las que se debe hacer frente es a cuándo mantener elementos de la notación usados en las fuentes originales, en los casos en los que éstos difieren del uso convencional moderno. Las opciones y las decisiones finales dependerán de un equilibrio entre dos factores: la fidelidad a la esencia de la música y la facilidad de comprensión por parte del usuario.

Para muchos especialistas, el trabajo monográfico de Georg Feder *Musikphilologie* es el que de forma más completa aborda los aspectos y fases del proceso de las ediciones críticas. En su trabajo, Feder (1987) expone que comprenden tanto lo que considera de orden menos comprometido, por referirse a la bibliografía y las fuentes,

como lo que sirve al objetivo final del proceso, determinar las intenciones compositivas de los autores. Se trata entonces de lo que considera de orden interpretativo y propiamente crítico.

Ferguson (1975) ya había afirmado, ante el hecho de que una obra puede aparecer en más de una única fuente, que el musicólogo debe advertir que puede haber, por tanto, varios autógrafos, todos diferentes entre sí, en cuyo caso debe decidir cuál proporciona el texto más satisfactorio. Además, ya había indicado que hasta el editor más cuidadoso puede despistarse y que, por este motivo, incluso las ediciones que se han preparado con las mejores intenciones pueden contener falsas interpretaciones o hasta errores de imprenta.

Ante estas posiciones, es de rigor que las buenas ediciones –aparte del método de transcripción–, recojan de cada fuente el mayor número posible de detalles. Retomando el criterio de claridad en una edición crítica, se espera que se incluyan las claves, las armaduras, las indicaciones de compás, la notación mensurada y proporcional y las ornamentaciones que se transcriben tal y como aparecen en la fuente. Se espera además indicaciones de expresión, de tempo, las metronómicas, las de dinámica, las de respiración, las ligaduras y otras indicaciones referidas a los ataques<sup>40</sup>.

Es importante también contar con las indicaciones que aparecen al final de las líneas y las páginas, y aquellos otros *custodes* que ya contemplara la fuente.

### *A modo de síntesis*

Estas formas o categorías de edición mencionadas interesan a intérpretes especializados que requieren tipos de información concretos, según sus necesidades específicas, por lo que es muy posible que la misma obra aparezca en ediciones que pertenezcan a más de una de estas tres formas.

De los recursos bibliográficos modernos, se puede obtener la localización de las fuentes. Sin embargo, tal como señala Brett (1988), siguen existiendo dificultades. Mendel (1980) advierte que los intérpretes de Música Antigua continúan asumiendo una gran responsabilidad y cuidado ante los detalles en la ejecución de esas obras, - con un grado de complejidad y sofisticación cada vez mayor-, y de forma consecuen- te, el editor que propone soluciones definitivas a todos estos problemas dificulta, más que ayuda al propósito de la interpretación.

---

40 En el caso de la música vocal, la disposición del texto aparece exactamente como recoge la fuente, manteniendo la ortografía, el uso de las mayúsculas y la puntuación.



Es importante que el profesor asuma la responsabilidad de inculcar al alumno un espíritu crítico y trate de facilitarle las herramientas necesarias para adquirir la capacidad de tomar decisiones a este respecto, así como de tener en cuenta estos criterios y aplicar los conocimientos de los aspectos técnicos y de la terminología de esta tarea. De esta forma, a la hora de acercarse a una edición crítica o cualquier otro tipo de documento que proceda de copia de un original, podrá hacerlo de la forma más consciente posible, con conocimiento y criterio y siempre supondrá un valor añadido en el resultado final, la interpretación musical. Se entiende que una partitura puede abordarse como un documento semiótico, cuyo significado depende del contexto y de la convención, y que muchos detalles pueden comprobarse y observarse en una reproducción fotográfica. De ahí la importancia de acudir a la biblioteca, museo o institución en donde se disponga de la fuente.

Lo más habitual es que los usuarios de una edición crítica posean conocimientos musicales, como ocurre principalmente con los intérpretes, estudiantes, expertos e investigadores, sin obviar a aquellos que tengan curiosidad por acceder, de forma documentada, a un cierto repertorio. En todo caso, parece más adecuado hablar de destinatarios -en un sentido más amplio que el de usuarios-, conforme a la concepción de Grier (2008), quien precisa que “La edición crítica es, o debería ser, el principal vehículo impreso o escrito mediante el cual la Música es comunicada al público” (p. 136).

Por todo lo expuesto, los objetivos de las ediciones críticas podrían resumirse en las dos formulaciones siguientes:

- Transmitir el texto que mejor representa la evidencia histórica de las fuentes; evidencia que está abierta a varias interpretaciones.
- Presentar la información con claridad ya sea a un destinatario especializado, ya sea a un alumno, con lo que se otorgará a la edición una dimensión pedagógica.

Es por esta razón por la que la edición de las partituras de Música Antigua requiere añadir ciertos signos editoriales y un tratamiento especial de los rasgos de la notación. Así, es preciso señalar que la Educación musical -y más concretamente la formación relativa al campo de la *H.I.P.*-, participan de la acción conjunta de determinados componentes socio-históricos de orden cultural junto a los de orden psicológico y mental, que conducen a establecer una serie de disposiciones, valores y normas.

### 1.3. El caso representativo de Jacques-Martin Hotteterre: un músico paradigmático en su vinculación a la flauta de pico y el traverso barroco

Los datos expuestos en los apartados anteriores son el referente contextual del desarrollo de la labor de J.-M. Hotteterre quien, como hemos anticipado, era miembro de una familia francesa de constructores de instrumentos de viento madera, de intérpretes y compositores que sirvieron en la corte real francesa desde el siglo XVII: los Hotteterre.

Son considerados por los estudiosos como los fundadores de la más conocida como *École Française de la Flûte*<sup>41</sup>, al estar estrechamente relacionados con el desarrollo de los primeros modelos de oboe y fagot barrocos, de *musette* y de flauta. Ha sido por sus grandes cualidades para la construcción de instrumentos, para las interpretaciones musicales, las composiciones y de forma particular para un importante desarrollo de la Pedagogía Musical, por lo que la Historia de la Música, la Musicología y, en concreto la *H.I.P.*, les otorgan un gran valor.

J.-M. Hotteterre (Paris, 29 de septiembre de 1674-Paris, 16 de julio de 1763), es el más conocido de todos los miembros de esta familia por una brillante y completa trayectoria. En el caso concreto de la flauta de pico y el traverso barroco, la Historia de la Música nos le muestra como maestro musical e intérprete de ambos instrumentos. Es categorizado además como un gran compositor con una producción musical de alta calidad artística, así como constructor de tales instrumentos y responsable de grandes mejoras en ellos<sup>42</sup>.

Como House (1991) señala “Si sus composiciones no son ni tan numerosas ni tan uniformes en términos de calidad como las de F. Couperin, nunca alcanzarán el mismo reconocimiento” (p. 265).

Se pone de manifiesto así, que su labor, al igual que la de la mayoría de los músicos de la época barroca, no se limitaba a una sola tarea sino que formó parte de las diversas agrupaciones de la corte de Luis XIV. Fue a este monarca a quien dedicó la obra que es parte integrante de nuestro objeto de estudio, a la que nos referimos como Tratado, *Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne, de la flute a bec ou flute douce, et du haut.-bois, divisez par traitez.* (1707).

---

<sup>41</sup> Término que corresponde a la traducción de *French Flute School*, según se trata en p. 752 de Sadie (ed.) (1980).

<sup>42</sup> Además de constituir un gran documento teórico, su obra *L'Art de préluder* (1719) contiene también una gran calidad musical. Dos de los preludios finales, acompañados de instrumento de bajo, pueden tocarse tanto con el traverso barroco como con el oboe.

Sus primeros destinatarios son los principiantes y, en la actualidad, representa un referente para la práctica interpretativa en el estilo barroco francés. Merece su atención perfectamente en nuestros días para la enseñanza del instrumento, al proporcionar al mismo tiempo una gran cantidad de información sobre la técnica, la articulación y la ornamentación.

Todos los atributos de músico, intérprete y maestro musical están íntimamente relacionados en el perfil artístico multidisciplinar de J.-M. Hotteterre. Es lo que nos permite asociarle a la enseñanza musical especializada y estudiarlo como figura muy representativa en este campo de investigación educativa<sup>43</sup>.

Una aproximación detallada y significativa a todas las dimensiones de su perfil artístico requiere la consideración de dos grandes factores:

- el origen, las características y aspectos evolutivos de la flauta de pico y del traverso barroco, vinculados al autor; y
- el estatus del autor como maestro musical, y el estatus de su Tratado, por los aspectos didácticos recogidos en las diferentes ediciones.

### **1.3.1. La flauta de pico y el traverso barroco: origen, características y aspectos evolutivos**

La tendencia a redescubrir la Música Antigua y en especial la de la época barroca ha aumentado el interés por los instrumentos antiguos y por su fabricación. Primero ocurrió con el clave, con la flauta de pico y más tardíamente con la flauta travesera, para muchos expertos mal denominada *traverso*. Los estudios se han multiplicado con el recurso a fuentes manuscritas, impresas, iconográficas, etc., que han aportado valiosas informaciones tanto para los fabricantes como para los intérpretes.

Se puede afirmar que la flauta de pico desde la Antigüedad ha mantenido su gran posición dentro del mundo de la música, y que es muy posible que el cambio más significativo se produjera en la sustitución de la flauta de pico por el traverso barroco que las fuentes documentales fechan en la transición al siglo XVIII.

Como se ha expuesto anteriormente, el siglo XVII había supuesto para Francia un período de gran expansión artística y cultural, y las artes se habían convertido en indicativo de estatus social. Todos aquellos que deseaban poseer una cierta relevancia esperaban adquirir ciertos niveles de competencia en la música y en otros campos del conocimiento. Este aspecto referente al prestigio cultural e intelectual supuso grandes cambios en la teoría y en los conceptos prácticos, entre los cuales estaban

---

<sup>43</sup> En el Capítulo 3 contemplamos estos aspectos de forma pormenorizada.

la búsqueda de la claridad en la forma musical, la concisión y la noble sencillez. Este nuevo movimiento logró alcanzar el máximo apogeo en el siglo XVIII con el ya citado Couperin *Le Grand*.

#### *Datos sobre los orígenes y características de la flauta de pico*

La flauta de pico, que ha recibido diversas denominaciones según las épocas como expone en su trabajo Gustems Carnicer (2003)<sup>44</sup>, pertenece al conjunto de los instrumentos de viento y, de forma más concreta, al grupo de las flautas, por la forma de excitación de la columna de aire.

En todos los tipos de flautas, el sonido se produce por la resonancia del “ruido” provocado por el chorro de aire que, al chocar contra el borde afilado (labio o bisel), produce sonido acústico. En una siguiente clasificación, pertenecería al grupo de las flautas de embocadura tipo silbato, con bloque, *duct flutes* o *fipple flutes*, que tienen embocadura fija. La característica que la diferencia de otras flautas del tipo silbato (como flageolets, ocarinas, txistus, pitos rocieros, etc.), es el número de agujeros para los dedos: siete en la parte anterior u ocho en algunos casos, y uno en la parte posterior para el pulgar.

Vinculada a lo religioso, militar y profano a la vez, es sin duda para muchos especialistas, si no el más antiguo, uno de los instrumentos más antiguos del mundo ya que recientes descubrimientos arqueológicos lo respaldan.

Se estima que la de Istúriz (en los Pirineos) tiene más de veinte mil años. Las de las grutas del Placard, dieciséis mil años (magdalenense). La mastaba de Aket-hetep (2.600 a.C.), encierra bajorrelieves con representaciones de intérpretes del rey. Los chinos afirman que la flauta de pan fue inventada en China en el año 2.700 a. C. por Ling-Lun. De hecho, las pruebas más antiguas de la introducción de este instrumento en Grecia se remontan a un milenio antes de Cristo. Las civilizaciones precolombinas utilizaban innumerables instrumentos con embocadura de flauta, como las conocidas flautas de vasija (el Museo de Quito posee una notable colección). En África y en el Asia central (valle del Indo), se han encontrado numerosos silbatos de hueso y caracolas perforadas.

Sin embargo, todos estos testimonios recogidos por Artaud (1986), no tienen más que un interés documental. La iconografía o los bajorrelieves resultan a menudo imprecisos y no facilitan una reconstrucción exacta. Sucede lo mismo con los ves-

---

<sup>44</sup> Como se ha indicado, remitimos al Anexo I que contiene las que el autor recoge en la Tabla 3 (pp. 45-46) de su trabajo, como las más usuales.

tigios de instrumentos que la mayor parte de las veces se encuentran incompletos, parcialmente corroídos y en un estado de conservación que hace difícil una clasificación en categorías precisas.

Es sabido que los primitivos pitos y silbatos datan del Paleolítico Superior. En sus primeros estadios, la flauta no es más que un instrumento de una nota, que se produce por el choque del aire contra un borde afilado. Si bien, ya en épocas primitivas, se encuentra una gran variedad en el sistema de producción del sonido: tubos abiertos y cerrados, hendiduras en los extremos de cañas, agujeros en los huesos, una forma de embocadura del tipo del silbato construida en el interior de un tubo con resina y, a menudo, la combinación de dos instrumentos de distintos tamaños para la producción de sonidos. Es destacable que han sobrevivido más flautas del tipo de conducto interior recto de la Edad Media que cualquier otro tipo de instrumento musical. Se observa que predominan los instrumentos de silbato o bisel, realizados en los más diversos materiales: hueso, cuerno, caña, madera, barro, etc. A partir de estos instrumentos, se supone la aparición de lo que hoy llamamos flauta de pico con ocho agujeros.

En el siglo XVI aparecen más y más precisas pruebas, y las ilustraciones gráficas están, en algunos casos, lo suficientemente cuidadas como para servir de modelo a reconstrucciones de instrumentos reales. Este es el caso de la obra de Sebastian Virdung, *Musica getutscht* (ca. 1511), donde se encuentran representadas “flautas suizas” o “flautas de Allemand”. *Musica instrumentalis deutsch* de Robert Eitner Martin Agricola, ofrece igualmente informaciones muy valiosas (Martín Agricola, 1545).

La flauta del Renacimiento es de una sola pieza, de perforación totalmente cilíndrica y posee seis orificios de notas, además del de la embocadura. Estos orificios son de pequeñas dimensiones (aproximadamente 6 milímetros de diámetro), y el agujero de la embocadura es circular y se mantendrá así durante más de siglo y medio. Este tipo de flauta fue utilizado durante mucho tiempo, ya que la *Harmonie universelle* de Mersenne (1636) posee una reproducción cuidadosamente dibujada, que él denomina flauta alemana y de la que anota las dimensiones con la finalidad de facilitar la reconstrucción.

En el inventario de la reina María de Hungría, hermana de Carlos V, fechado en 1556 y conservado en el Archivo de Simancas, como expone Andrés (1995), ya se diferencian ambas familias:

(...) una caxa grande de 'flautas de Alemania', en que avía quinze flautas grandes y pequeñas e 'quatro pífanos'. Otra de las cajas contiene otros quinze pífanos 'de Alemania, grandes y pequeños', mientras que en otra hay 'siete flautas de Alemania', con las dichas siete flautas dentro. El último cofrecillo guarda 'flautas o pífanos' en que avía dichos otros pífanos, que dicen hechas en Alemania, según parece por el dicho ynventario. (Andrés, 1995: 179).

La cuestión sobre la nomenclatura tan debatida del apelativo inglés *recorder* también con la antigua grafía *rechorder* para la flauta recta, fue estudiada por el erudito Christopher Welch quien, en relación con obras literarias y de Historia de la Música, llegó a la conclusión de que la identificación del instrumento estaba relacionada con el verbo *to record*, habitualmente utilizado en el sentido de “cantar como un pájaro” (p. 21), y más adelante, en la cita que toma de Shakespeare, indica “La palabra era utilizada sin restricción para hablar de los cantos de los pájaros” (Ibid.: 22). Aporta pues, otra de las posibles acepciones ya que, según advierte, *recorder* equivale a *tararear dulcemente* alguna canción. Igualmente, ofrece precisiones sobre la clasificación de las flautas y su construcción, así como numerosas figuras ilustrativas (Welch, 1911)<sup>45</sup>.

#### *Aspectos evolutivos de la flauta de pico*

Según algunos estudiosos, como Rowland-Jones (1992), en el siglo XIV los artesanos comenzaron a experimentar para lograr un sonido más pleno y más dúctil. Al aumentar el diámetro del taladro interno, las flautas emitían con mayor facilidad y nitidez las notas fundamentales, lo cual, sin embargo, iba en detrimento de la ejecución de las octavas. Entonces, se le practicó un orificio en la parte posterior con la finalidad de producir la segunda octava cuando se abriera parcialmente. Se ha puesto de manifiesto que el instrumento ha sufrido numerosos cambios y mejoras desde su aparición, y se ha utilizado con varios propósitos. Su perfeccionamiento fue objeto de un largo proceso que partía de los aerófonos de sección estrecha y seis orificios para la digitación, en los que, para lograr la segunda octava, se requería una insuflación más potente e intensa.

En realidad, fueron los artesanos de mediados del siglo XV los que comenzaron a experimentar diversas proporciones y a probar todo tipo de maderas, con las que conseguir un sonido pleno y dúctil. Una de las más utilizadas por los constructores antiguos era el boj, por su resistencia a la humedad, junto al ébano, por su sonoridad potente pero menos cálida. Incluso el arce, que puede ofrecer espléndidos resultados,

---

<sup>45</sup> Las flautas aparecen en un buen número de las ciento doce figuras que este autor incorpora al volumen.

sobre todo en las flautas renacentistas. Fueron también comunes las flautas de marfil, como el ejemplar tenor de autor anónimo fabricado en Leipzig que, actualmente, se conserva en el *Musée des Instruments de Musique* de Bruselas. La plata, la concha y el propio marfil han sido los materiales más empleados para la decoración de las flautas, especialmente éste último para fabricar los tradicionales anillos.

La tendencia de los maestros a aumentar el diámetro de la sección interior hizo que la flauta de pico emitiera con mayor facilidad y nitidez las notas fundamentales. Pero, como se ha indicado anteriormente, al ir en detrimento de la ejecución de las octavas, le fue practicado un orificio en la parte inferior destinado al pulgar de la mano izquierda, con la finalidad de producir una segunda octava. Ésta se obtiene con su apertura parcial que requiere una notable precisión. Esta flauta será la más habitual, con ocho orificios. Una de las características fundamentales del instrumento reside en su embocadura fija, que es análoga a la de un silbato. Dicha pieza está formada por un canal que permite la entrada de la insuflación, la cual es lanzada directamente contra un bisel, con lo que se produce la vibración de aire. Este tipo de embocadura confiere al instrumento casi toda su personalidad; por ello, puede decirse que es uno de los escasos aerófonos en el que los labios del ejecutante no desempeñan un papel sustancial en la producción del sonido.

El timbre podrá cambiarse levemente con la colocación de la boca, con una buena emisión diafragmática, con *vibrato* y otros recursos pero, principalmente, con el empleo de digitaciones o posiciones diversas que produzcan sonidos más o menos abiertos. Otro tanto sucede a la hora de efectuar contrastes de *forte* y *piano*, puesto que la embocadura fija es especialmente sensible a la diferencia de presión, lo cual produce oscilaciones de afinación que a menudo se convierten en inaceptables. Conviene a este respecto señalar que, a causa de su sonoridad pobre en armónicos, se aproxima mucho a lo que podemos llamar *sonido puro*, por lo que tales dificultades de afinación son en este aerófono extraordinarias y deben ser resueltas con rigor.

Para los objetivos generales de la orquesta, la flauta de pico no satisfacía las necesidades impuestas por las nuevas tendencias. En este sentido se expresó Fitzgibbon (1914) cuando afirmó que, en opinión de los expertos, como instrumento a solo también se ganó el favor de los flautistas más entusiastas por su brillantez. Como consecuencia, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, la flauta de pico vería muy limitado su uso y se extinguiría para los objetivos prácticos.

Antes de que esto sucediera, el traverso barroco como instrumento orquestal había estado demostrando su utilidad durante veinticinco años. En la segunda mi-

tad del siglo XVII, las óperas más famosas de Lully se habían extendido rápidamente y contaba con el aprecio del mundo musical del oeste de Europa. Desde 1677 se introdujo el traverso barroco en sus partituras, motivo por el cual, como había indicado Geiringer (1945), no debía sorprender el hecho de que se le dotara de un valor añadido.

Esta rápida expansión de la popularidad de uno de los instrumentos más brillantes dio lugar a una definitiva necesidad de actualizar los métodos escritos para él. Será J.-M. Hotteterre quien, conociendo esta necesidad, publicaría su Tratado y proporcionaría también pautas para aquellos que conservaban su admiración por la flauta de pico. Traducido a varias lenguas y desde varias ellas, constituye una muestra de sus méritos como pedagogo en el campo de la música instrumental.

### *El traverso barroco*

Por lo que se refiere al traverso barroco, se sabe que la flauta de una sola llave se desarrolló a partir de las que no la tienen; es decir, de las de taladro cilíndrico del Renacimiento. Hecho que se sitúa en torno a 1660, como un instrumento incompleto y sin detalles. Los historiadores siempre han creído que fueron las familias Hotteterre y Philidor de la corte francesa de Luis XIV quienes contribuyeron a la perfección del instrumento (Dockendorff Boland, 1998). Incluso, como describe Fosse (2007), se atribuye específicamente a la familia Hotteterre la invención de la “flauta travesera cilíndrico-cónica con una llave en tres partes, también llamada flauta *Hotteterre*” (p. 10). Hipótesis que, como añade la autora, ha sido ampliamente debatida por especialistas contemporáneos –caso de Quantz como principal testigo que decía no conocer al inventor-, y en nuestra época en el caso de Philip Bate, Philippe Allain-Dupré o Ardall Powell.

Las primeras flautas de una llave se construyen con tres secciones: la cabeza, más o menos cilíndrica, la parte media cónica, con seis agujeros y el pie, con uno de los agujeros cubiertos por una llave. Más tarde, probablemente en torno a 1720, los constructores dividieron la sección media en dos partes (Powell, 2002).

Se utilizaba la madera para la mayor parte de ellas. Quantz (1752), afirmó que la madera de boj era la más común y duradera, pero se prefería el ébano por su claridad y belleza en el tono del sonido. Tromlitz (1791), afirmó que tanto el ébano como el granadillo producían un tono que era más brillante y “grande” que el del boj. También se utilizaba la madera de kingwood y el marfil; sin embargo, el marfil más



bien para decorar las flautas de madera. Muchas se caracterizaban por tener anillos de marfil en cada unión de las partes y al final de la cabeza.

Realmente, la flauta de una llave, con algunas modificaciones, estuvo en uso durante cientos de años. A finales del siglo XVIII, muchos flautistas profesionales la utilizaban todavía como instrumento de preferencia e incluso algunos flautistas *amateurs* seguían utilizándola posteriormente. Hacia el año 1908, podía adquirirse este instrumento en el *Sears, Roebuck Catalogue* en los Estados Unidos por \$1.55.

A la flauta de una llave se le atribuyen varias denominaciones. Los métodos del siglo XVIII se refieren a ella como *the one-keyed flute*, *the cross o the transverse flute* (la *flûte traversière*, *die Querflöte*, o *flauto traverso*), y la flauta alemana (*flûte d'Allemagne*). Es necesario saber que, a principios del siglo XVIII, el término simple “flute” [*flauto*] se utilizaba habitualmente para la flauta dulce. En la actualidad, se pueden encontrar referencias al instrumento como *flauta de una llave*, *flauta barroca* (realmente el término apropiado para el instrumento de principios del siglo XVIII), o *traverso*, un término más abreviado de su denominación en italiano (Dackendorff Boland, 1998).

Es de rigor indicar que, en el siglo XVIII, la flauta fue el más popular de todos los instrumentos de viento, considerado el instrumento más de *moda*, como evidenciaba Federico el Grande de Prusia por su gran pasión hacia él, lo que le valió ser destinatario de varias obras pedagógicas. Sabemos que los compositores encontraron un gran mercado y negocio en la música escrita para flauta, tanto para profesionales como para *amateurs*, con lo que consecuentemente la literatura para este instrumento es muy amplia.

Como ocurre para las flautas de pico originales, para los travesos barrocos se pude considerar que, en términos generales, algunos se encuentran en buenas condiciones físicas, pero suele ser imposible tocarlos por cuestiones deontológicas. Las copias fidedignas suelen hacerse manteniendo un amplio abanico de experimentos en la arqueología del sonido. De hecho, cuando se construye un instrumento, algunos detalles específicos de interpretación y de construcción pueden experimentarse sin riesgo con respecto al original, lo que puede proporcionar muchos conocimientos a estudiosos y constructores. Ejemplos recientes pueden encontrarse en el *Musée de la Musique*, como aportan Gétreau & Soubeyran (2001), al precisar –como traducimos aquí–, “un grupo de flautas de pico según Raux von Schratt (Alemania, siglo XVI, E. 691 y 127), y una única flauta de Jacques-Martin Hotteterre Le Romain (E. 999.6.1.)” (p. 108).

Si bien, de las dos flautas utilizadas en el siglo XVII, la flauta de pico era la favorita, el traverso barroco se había utilizado mucho en las interpretaciones musicales y ya había encontrado su lugar como instrumento orquestal. Hasta la segunda mitad del siglo, no se había alcanzado un nivel de desarrollo que requería de la flauta el poder y la flexibilidad tonal del traverso barroco pero, por el cambio de siglo y con el desarrollo de la orquesta, la necesidad de un instrumento más brillante y expresivo, sustituyó y desplazó el prestigio de la flauta de pico como instrumento más suave y personal. El traverso barroco ofrecía, gracias a la simplicidad de su embocadura, posibilidades que permitían más variedad en los colores de las tonalidades. Esas posibilidades atrajeron de forma considerable a los flautistas que estaban constantemente compitiendo por esa superioridad con los oboístas.

### 1.3.2. Jacques-Martin Hotteterre: su estatus como maestro musical

Se trata realmente de la personalidad más relevante de toda la familia Hotteterre, ya que desarrolló una brillante y multifacética carrera en una sociedad en la que, como se ha detallado anteriormente, el hecho de estar relacionado con las Artes era sinónimo de estatus social. El sobrenombre de *Le Romain* con el que se le conoce es probablemente debido a sus viajes por Italia, a los arreglos y transcripciones de las sonatas de otros compositores italianos como Robert Valentine y Francesco Torelio, y a su escritura a la manera de Arcangelo Corelli en sus sonatas a trío. Prueba del aprecio del que gozaba J.-M. Hotteterre es el dato que se conoce de que -como profesor de instrumentos de viento-, recibía más remuneración que los mejores organistas de su época.

Fustier (2006), en su trabajo sobre la gran admiración profesada en la vida musical francesa del siglo XVII al instrumento denominado *veille à roue*, indica que “los *Maestros* [que enseñaban a tocar esos instrumentos] eran mejor recompensados por sus trabajos que los mejores organistas” (p. 150)<sup>46</sup>. Añade que -según se cita en Brenet (1900)<sup>47</sup>-, esta apreciación explícita muy bien podría aplicarse a los Chédeville, a los Hotteterre, etc. Incluso, en la iconografía conservada se refleja este aspecto porque, en el cuadro ya mencionado del pintor Evrard Titon de Tillet titulado *Orchestre de Parnasse* (1743), se puede ver a J.-M. Hotteterre entre los músicos más importantes de Francia.

---

<sup>46</sup> Indicación que toma de la obra de Ancelet (1757) *Observations sur la musique, les musiciens et les instruments*, a quien alude por su interés significativo.

<sup>47</sup> La autora es Marie Bobillier que escribe bajo ese pseudónimo.

Su vinculación a la vida musical se vio totalmente favorecida por dos acontecimientos. El primero, cuando varios años después de la muerte de su madre, su padre le entregó 3.000 *livres* para la adquisición del puesto de *grand hautbois du Roy*, un puesto correspondiente a la institución musical *La Musique de Chambre* que describimos ya en el apartado 1.1.2. Y el segundo, cuando posteriormente René Pignon Descoteaux le cedió, por 6.000 *livres*, el puesto de *flutte de la chambre du Roy*, el cual correspondía también a esa institución musical. Ocupó por tanto dos puestos en la corte que -según era práctica habitual en la época-, cedería en 1747 a su hijo mayor Jean-Baptiste Hotteterre (Paris, 1732-id., 1770), también constructor e intérprete de instrumentos de viento.

Se estableció como maestro no sólo de flauta sino también de otros instrumentos. Junto con otros herederos del apellido Hotteterre, Jacques-Martin figura en una gran cantidad de actividades de la corte real. Fue miembro de los *Douze Grands Hautbois et Violons* de la institución musical *La Musique de la Grande Écurie* donde tocaba el oboe y el bajo de viola; puestos en los que destacaba su pariente Jacques-Jean. En 1707, recibió el título de *Ordinaire de Musique du Roi*, y al año siguiente obtuvo el puesto de *gran hautbois du Roy*, y fue en 1717 cuando obtuvo el de *flute de la chambre du Roy* en 1717. Su prestigio se prolonga incluso en los años próximos a su retirada, cuando Blavet —su sucesor en términos de importancia como intérprete—, había publicado seis *Sonatas Op. 1*<sup>48</sup> y se produjo la aparición de la flauta de cuatro piezas con los llamados *corps de rechange* (cuerpos de recambio), para la interpretación musical en diferentes afinaciones.

El inventario de su biblioteca revela que disponía de una gran cantidad de música vocal tanto italiana como francesa, y que la música instrumental estaba representada por un rico repertorio, del que se puede deducir su amplio conocimiento en cuanto a creación musical e influencia recibida. Disponía de:

- Las *Sonatas Op. 1-5* de Corelli, las Obras de Michele Mascitti, Jean-Baptiste Senaillé, las *Pièces* de Marais.
- Colecciones de canciones de J. G. Ballard<sup>49</sup>.
- Óperas de Pascal Collasse, Destouches y Lully.
- Motetes y cantatas de Bernier, Louis Bourgeois, André Campra y Clérambault.

<sup>48</sup> Estas sonatas marcaban lo que sería el final de la flauta de tres piezas, instrumento destinatario de toda la producción de J.-M. Hotteterre.

<sup>49</sup> *Parodies bachique*, *Les tendresses bachiques* y *Brunettes*.

Estos datos nos sitúan ante un músico que con sus obras fue capaz de expresar tanto las pasiones como de dibujar un carácter pastoril, tan en boga en aquel tiempo. Sus piezas están dotadas de la inocencia y de la elegancia de los textos de las canciones de la época. Su consideración como uno de los compositores más relevantes de la época barroca reside, ante todo, en el hecho de que su producción musical extrae de la flauta las máximas posibilidades expresivas, lo cual se refleja a la perfección tanto en sus *sonates* como en sus *suites*. Aunque se estima que estuvo influido por la obra de De la Barre (1702) *Premier livre de pièces* –las primeras publicadas para flauta y bajo continuo–, sus primeras composiciones se han convertido en un emblema entre los intérpretes de travesero barroco. Su producción instrumental y sus tratados permanecieron en boga a lo largo de toda su carrera, y se sabe que sus trabajos constituyeron la base del artículo que sobre la flauta escribió Denis Diderot en *l'Encyclopédie*.

Todas sus composiciones revelan que desarrolla con gran habilidad las mejores cualidades de la flauta y extrae al máximo sus posibilidades expresivas. Las obras referentes a otros instrumentos de viento se complementan por las composiciones de piezas musicales para ellos.

De entre las numerosas publicaciones musicales y teóricas que realizó son destacables:

- *Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne. De la flute à bec, ou flute douce, et du haut.-bois, Divisez par Traitéz* que se publica en 1707 y se edita por Christophe Ballard en Paris.
- *L'Art de Préluder sur la Flûte Traversière, sur la flute à bec, sur le Haubois, et autres instruments de dessus*, publicado en 1712 y editado por Foucault y él mismo.
- *Méthode pour la Musette contenant des principes, par le moyen desquels on peut apprendre à jouer de cet instrument*, que se publica en 1738 y se edita por J.B.Ch. Ballard.

Además, se encuentra en su haber la obra *Pièces Op. 2* (1708), que constituye un compendio de las primeras piezas para dos flautas sin acompañamiento. Dedicadas a Luis XIV, se consideran en la actualidad como obras pedagógicas para una interpretación en el estilo. La publicación no solamente incluye *suites* para flauta y continuo, sino que cuenta con dos movimientos muy breves escritos *en eco*, que los docentes utilizan hoy habitualmente para la práctica con la flauta de pico en las aulas de Música, a causa de la sencillez de sus ritmos y melodías. También se llevan al aula frecuentemente los *Préludes* (1719) y una colección de *Airs* y *Brunettes* de otros

autores, que se publicaron en torno a 1721 y que –a modo de ejemplos-, él mismo ornamentó para aprender el estilo. (Se incluyen en el Anexo VII).

Haciendo referencia al *Préface* del Tratado que nos ocupa, es conveniente señalar que dejó claras sus intenciones de dedicar su carrera musical a establecer una pedagogía, una práctica interpretativa y de repertorio lo más adecuadas para la Flauta. Es notorio, tal y como se desprende de numerosos documentos y escritos, que la consideraba como un instrumento de los *de moda* más agradables al oído y más propicio para la interpretación en grupo, tan habitual en la época.

Este Tratado estaba relacionado con una sociedad, una cultura, un modo de vida en el que el discípulo vivía con el maestro para aprender un oficio corporativista, para aprender una manera de hacer de ese maestro que se convierte en su mentor. Con una fuerte orientación a servir de apoyo al maestro de música y al alumno, revela además una aceptación del autodidactismo, sin mermar por ello el valor de la transmisión oral y la anticipación de las dificultades de orden práctico. Así es como precisa en el prefacio, que se propone “allanar las primeras dificultades” (*Préface*).

A diferencia de otras publicaciones de la época, no se vincula *in strictu* a la teoría musical al considerar que una simple teorización no resuelve las dificultades del instrumento. Para J.-M. Hotteterre, la teoría musical pertenecería más bien a un tratado de Música, cuando lo que pretendía era un tratado de Flauta por el que acercar al alumno a la esencia técnica del instrumento.

Es por lo que, como plantean los expertos, escribe sus propias sensaciones corporales, las que por tradición de maestro a discípulo piensa que son correctas para trabajar el instrumento que requiere un esfuerzo y pretende un grado de excelencia en el dominio de las dificultades técnicas para abordar las obras del repertorio. De alguna manera, se identifica en ello una racionalidad metódica del aprendizaje y para muchos, una estética musical para la que el instrumento no es más que un pretexto. Como se indica más arriba, fue desde esta vertiente profesional pedagógica como contribuyó a consolidar la conocida hoy como *École Française de Flûte*. Además, se le vincula activamente con la evolución de las innovaciones del oboe, del fagot, de la *musette* y de la flauta emprendidas por su familia.

### 1.3.3. En torno a las ediciones del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre: datos significativos de su contenido

Se anticipan los datos que siguen, por su utilidad para el Capítulo 4, donde estas precisiones son significativas a la hora de abordar el Tratado como documento cuyo contenido se analiza.

Si bien se cita el año 1707 como fecha de la primera edición del Tratado, los expertos F. J. Fetis y R. S. Rockstro defienden la existencia de una edición precedente con fecha anterior a 1699. Pero se trata de un hecho que parece poco probable, ya que ninguno de ellos ha visto copia alguna.

Según precisó Miller (1935) en su momento, y como recogen diversos autores, la traducción al inglés (1728) que se conserva en la *Library of Congress* en Washington supone un ejemplar único no encontrado en ninguna otra biblioteca; pero esta traducción nunca ha sido utilizada posteriormente.

A ello se unen las consideraciones siguientes:

- La existencia, en el Prólogo-Prefacio a la primera edición de la obra *Pièces pour la flûte traversière avec la basse-continue oeuvre quatrième* de De la Barre -editada en 1702 por Christophe Ballard-, de un dato que permite pensar que en ese año, en París, no hubo ningún tratado con una tabla de digitaciones para la Flauta Travesera.
- Los dos grabados de Bernard Picart que ilustran el Tratado tienen –en la parte inferior izquierda-, su firma con la fecha de 1707.
- La referencia explícita que se hace en el texto a esas dos figuras que ilustran el Tratado. De este modo, si se aceptara la existencia de una edición precedente a la de 1707, se debería pensar en que no contuviese las dos estampas de Bernard Picart y en que, además, tuviese un texto diferente.
- En el *Avertissement* a la primera edición de la obra *Pièces pour la flûte traversière, et autres instruments, avec la basse continue opera seconda* (París, Christophe Ballard, 1708), J.-M. Hotteterre comienza con una nota en francés. Entre sus palabras, el uso del verbo imprimir sin el prefijo re- (para indicar reimprimir), por el hecho de no aparecer, demuestra que el autor considera que se trata de una primera edición.
- Desde la primera edición de las ocho obras publicadas por J.-M. Hotteterre entre 1707 y 1722, se suceden todas con una distancia muy próxima y nunca superior a cuatro años. Si, como sostiene Fetis, la primera edición de su Tratado hubiese aparecido en 1699, se supondría que el autor habría dejado pasar ocho años entre la primera y la segunda obra. Es algo que parece absolutamente improbable, si se piensa que sus *Pièces Op. 2* constituyen el complemento práctico de una obra teórica, como era el caso precisamente de *Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut.-bois, Divisez par Traitéz.*

Según demuestran las numerosas reediciones de años siguientes en Francia<sup>50</sup>, la obra de 1707 fue todo un éxito. La primera fue realizada por el mismo editor – Christophe Ballard –, quien, desde 1720 hasta 1741 lo hará con su hijo J. B. Ch. Ballard. Se trata de una obra compuesta en su mayor parte con caracteres variables en cuanto a tipografía, salvo las ocho tablas impresas sobre las planchas relativas a las dos figuras y a las tablas de las posiciones. Esto revela que no estamos ante auténticas y propias reimpressiones sino ante nuevas ediciones vueltas a componer con textos casi invariables<sup>51</sup>.

En el Tratado, a partir de la edición de 1713, J.-M. Hotteterre actualizó la parte final del *Préface* y corrigió algunos errores de ortografía<sup>52</sup> y de redacción<sup>53</sup> lo que provocó que, de forma involuntaria, añadiera otros errores. Las diferentes versiones de esta última parte –que no está recogida en la edición pirata de Roger y tan conocida porque se ha reproducido en facsímil a finales de 1941–, parecen dignas de ser tomadas en consideración, para comparar entre sí los textos de las láminas, de las imágenes y de los grabados de las ediciones de 1707, 1713 y 1722.

(1707)

“Los que crean necesitar lecciones, para poner en práctica las instrucciones contenidas en estos principios, las encontrarán aquí con los ornamentos indicados. Para los que están más avanzados, les preparo unas *suites de pièces* compuestas expresamente para la flauta y cuyo catálogo está al final de estos libros. Se puede también practicar con las *Brunettes*<sup>54</sup>, principalmente sobre las de *Duo & Trio*, del difunto Señor Gaultier de Marsella<sup>55</sup>, que acaban de ser actualizados.”

(1713)

“Los que crean necesitar lecciones, para poner en práctica las instrucciones contenidas en estos principios, las encontrarán aquí con los ornamentos indicados. Para los que están más avanzados, ya les prepararé algunas *suites de pièces* compuestas expresamente para la flauta. Se puede también practicar con las *Brunet-*

<sup>50</sup> Datos que recogen Warner (1967), y Bowers (1978).

<sup>51</sup> Cambian los criterios de las numeraciones de las páginas. En la primera edición de 1707 y en la segunda de 1713, la numeración comienza a partir del *Traité de la flûte traversière* (página 1), siendo las primeras cuatro páginas relativas al título y al *Préface*, sin numerar, lo que lleva a un total de cincuenta páginas sin numerar. En la edición de 1722, la numeración comienza a partir del título, de tal modo que la página 1 de la edición anterior se convierte en la página 5, con un total de cincuenta y cuatro páginas numeradas.

<sup>52</sup> Por ejemplo, la errata de la palabra “pate” en vez de “patte”, en la página 2 de la primera edición, corregida ya en la de 1713.

<sup>53</sup> Por ejemplo, la errata en la digitación del Mi de la segunda octava para la flauta dulce, contiene un “sixième” en lugar de un “cinquième” (p. 39). Error ya corregido con la grafía *settecentesca*, en el ejemplar objeto de este estudio.

<sup>54</sup> Parece tratarse, con toda probabilidad, de la obra titulada: *Brunettes ou petits airs tendres, avec les doubles et la basse continue, mêlées de chansons à danser; recueillies, et mises en ordre par Christophe Ballard*. Paris: Christophe Ballard, 1703 (tomo I), 1704 (tomo II).

<sup>55</sup> El segundo volumen contiene cuatro *Suites en duo*, para las flautas y para los violines con el bajo; y cinco *Suites en trio* para las flautas y para los violines con el bajo.

tes, principalmente sobre las de *Duo & Trio*, del difunto Señor Gaultier de Marsella.”

(1722)

“Los que crean necesitar lecciones, para poner en práctica las instrucciones contenidas en estos principios, las encontrarán aquí con los ornamentos indicados. Para los que están más avanzados, ya les preparé unas *suites de pièces* compuestas expresamente para la flauta y cuyo catálogo está al final de estos libros.

Se puede también practicar con las *Brunettes*, las *Parodies*<sup>56</sup>, las *Tendresses bachiques*<sup>57</sup> y la *Clef des chansonniers*<sup>58</sup>, que en conjunto forman una especie de biblioteca en diez volúmenes que se pueden llevar; y con los *Concerts parodiques*.<sup>59</sup>

De esta comparación entre los textos de las diferentes ediciones, se desprende la preocupación del autor por la difusión de sus obras *compuestas expresamente para la flauta*. Y es significativo cómo, en 1707, muy cuidadoso y riguroso para arreglar las *Suites* de Pierre Gaultier de Marsella -incluso cuando aún no estaban publicadas-, se olvida de recordar la existencia del primer libro de *Suites per flûte traversière e basso continuo opera cuarta* de De la Barre, además de otras de su autoría editadas en París, por Christophe Ballard en 1702 y en 1703.

J.-M. Hotteterre presenta su Tratado como un texto dividido en lo que propiamente denomina *traité* en los casos de la flauta travesera y de la flauta dulce. Para referirse al oboe utiliza la palabra *methode*, como se indica en la propia portada de la publicación. Contiene una minuciosa explicación de los rudimentos para tocar el traveso barroco, la flauta dulce y el oboe, e incluye tablas de digitaciones y trinos detalladas para estos instrumentos. También contiene una importante discusión sobre los principales ornamentos y *embellishments* del periodo, de forma que podría ser comparado con *L'Art de toucher le clavecin* (1717) de F. Couperin. Hasta ese momento, la ornamentación se había considerado principalmente una cuestión de gusto y de tradición, pero como la época barroca avanzaba y aparecían cada vez mayor número de tratados, parecía oportuno que solamente se discutieran en los textos escritos.

---

<sup>56</sup> Aunque se trata de un título genérico, probablemente haga referencia al volumen *Parodies bachiques, sur les airs et les symphonies des opera*. París: Christophe Ballard, 1695; así como a los dos volúmenes de *Nouvelles parodies bachiques, mêlées de vaudevilles et rondes de table*. París: Christophe Ballard, 1700.

<sup>57</sup> *Tendresses bacciques, en duo et en trio, mêlées de petits airs tendres et à boire des meilleurs auteurs*. París: Christophe Ballard, 1712 (tomo I) y 1718 (tomo II).

<sup>58</sup> *La clef des chansonniers: ou recueil des vaudevilles depuis cent ans et plus*. París: J. B. Ch. Ballard, 1717 (tomos I y II).

<sup>59</sup> *Concerts parodiques divisez en six suites. Livre premier*. París: J. B. Ch. Ballard, 1721.



Esta tendencia fue abordada por Pier Francesco Tosi en su *Observations on the Florid Song* (Tosi, 1723) y por Quantz en su *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flûte traversière, avec plusieurs remarques pour servir au bon goût dans la musique* (Quantz, 1752). En ambas publicaciones, se trata extensamente la ornamentación y las cuestiones de estilo en la interpretación musical.

En la impresión de 1722, se citan numerosas recopilaciones<sup>60</sup> de fragmentos vocales, aconsejándolos como forma de ejercicio para los flautistas. Esto demuestra cómo -aun cuando no faltaban las composiciones originales para flauta-, el canto y su repertorio eran aún considerados didácticamente como un punto de referencia imprescindible.

Otro aspecto a tener en cuenta era el de la técnica violinística como tal, según se puede observar también en los *traits* contenidos en *L'Art de Préluder* (Paris, 1719) del mismo autor. No es fácil de interpretar, por el contrario, el indicio que permanece invariable en las tres ediciones de la posibilidad de obtener *leçons* –que se deben entender como ejercicios y estudios-, con todos los embellecimientos o adornos escritos destinados -como se preocupa de precisar-, para poner en práctica las instrucciones contenidas en estos principios. Se trata evidentemente de pequeños fragmentos manuscritos preparados para los principiantes.

De cualquier forma, sí es cierto que pertenecen al género de *pièces*, obras útiles para aprender a aplicar los adornos: el *flattement* y el *battement* en particular, o bien “... aquellas que los maestros escriben para sus alumnos”. Así lo precisa J.-M. Hotteterre al final del Capítulo IX correspondiente al *Tratado de la Flauta Travesera*, cuando aconseja propiamente “tocar durante algún tiempo piezas en que todos los ornamentos estén marcados, a fin de acostumbrarse poco a poco a hacerlos sobre las notas en que mejor resulten” (p. 97)<sup>61</sup>. Explica con gran detalle el modo de ejecución correcto para los *embellishments*, tales como los trinos, las apoyaturas, los mordentes y el vibrato de dedo.

Debido a las numerosas transformaciones que han sufrido tanto el traverso barroco como el oboe durante los tres siglos transcurridos hasta hoy, los rudimentos incluidos en estos tratados para estos instrumentos no se pueden aplicar a los ins-

---

<sup>60</sup> Es extraño que J.-M. Hotteterre mantuviese en absoluto silencio una recopilación de género muy similar que él mismo publicó, y que contiene *doubles* en su composición. Tiene por título: *Airs et brunnettes à deux et trois dessus pour les flûtes traversières Thiers des meilleurs auteurs anciennes et modernes, ensemble les airs de Mrs Lambert, Lully, De Bousset... Ornez d'agrémens par Mr. Hotteterre le Romain*. Paris: Hotteterre, Boivin, (s.d.).

<sup>61</sup> Citación textual tomada de la versión en castellano realizada por Carlos Núñez Deza, sobre facsímil en francés de 1728 (editada en Valencia: Rivera Ediciones en 2005).

trumentos modernos. Si bien, para el caso de la flauta de pico, desde que es prácticamente el mismo instrumento que se utiliza hoy tal como era en el siglo XVIII, este Tratado se estima como texto de referencia para la práctica interpretativa en el estilo del barroco francés.

## **CAPÍTULO 2**

---





## Capítulo 2

### MÚSICA, EDUCACIÓN MUSICAL Y ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LOS NIVELES PROFESIONAL Y SUPERIOR

#### 2.1. El hecho sonoro-musical. Su concepción para los sistemas de educación y formación

Al formar parte la música del conjunto de los dominios de inteligencia en los individuos (Gardner, 1983) y tener como función satisfacer la necesidad de expresar la vida afectiva (Aucoin, 2004)<sup>1</sup>-, es de su significado y de sus potencialidades de lo que se deriva la concepción de la *Educación musical* en los niveles educativos obligatorios y postobligatorios, y la toma de decisiones curriculares sobre la *enseñanza de la Música*. Un significado que está marcado socialmente y que se aborda en términos de valor y potencialidades, funciones y utilidad para un desarrollo integral de los individuos. Se traduce en lo que es estimado como conocimiento musical activo para el alumnado, aún en medio de las interrogaciones que nos expone Rodríguez-Quíles García (2003), cuando titula su artículo ¿Es necesaria una Educación musical para todos?

Es el marco global de la Educación y el de la pluri- e interdisciplinaridad de la Didáctica específica, el que fundamenta los aspectos de orden epistemológico, institucional y educativo-curricular que configuran las enseñanzas musicales para los contextos en los que se focaliza este trabajo; aspectos ineludibles para establecerlas, atendiendo a los dos componentes que integran el fenómeno musical sonoro: la expresión musical y la percepción musical.

Dichos componentes, que conllevan ante todo el estudio de la expresión rítmica, la instrumental y vocal y la percepción auditiva, para la apreciación musical, la interpretación, la composición, el análisis, etc., se abordan como contenidos articulados en disciplinas que estructuran y organizan el conocimiento de la música cuyo significado aparecerá representado en ellas, a través de las obras musicales de dis-

---

<sup>1</sup> Como lo plantea Aucoin (2004), aproximándonos a la *Teoría estética* de Susanne K. Langer —el simbolismo artístico—, por el que la autora, en síntesis: a) atribuye la primacía de la música entre las otras grandes categorías del arte, (arte plástico que engloba la pintura, la escultura y la arquitectura, danza, arte literario); b) sitúa al compositor dando forma musical a una idea, a un estado emotivo, y al intérprete haciendo que esa forma exista por la percepción del contenido expresivo de la obra; c) sostiene que no debe ser considerada como algo superfluo en la educación de los individuos.

tintos estilos y para distintos instrumentos, a través de los compositores, de los datos contextuales históricos, políticos y culturales.

De lo cual se desprende el sentido de este Capítulo 2, que está determinado por los interrogantes de orden epistemológico, institucional y educativo-curricular planteados para centrar la atención en la enseñanza de la Flauta de Pico, como disciplina instrumental:

*¿Qué determinaciones teóricas y conceptuales configuran las enseñanzas musicales en el sistema educativo?*

*¿Cómo está establecida la enseñanza de la Música en los niveles profesional y superior?*

*¿Cómo se ha construido la propuesta curricular-disciplinar de la interpretación musical con instrumentos antiguos?*

*¿Qué componentes/dimensiones y discurso disciplinar configuran esa propuesta curricular?*

### **2.1.1. Naturaleza, aspectos y concepción de la música para los vectores de orden pedagógico**

Explicar, analizar y comprender tanto la creación como la interpretación y la audición, son acciones intelectuales que –a través de instancias de diverso orden que producen música, la distribuyen, la ofrecen al consumo y a la educación-, se inscriben en la problemática permanente en torno a su significación. Una significación sin la cual sería impenetrable a las exégesis y a los análisis que se confían a los teóricos musicales, cuyos trabajos influyen en la práctica musical.

Así lo exponen los trabajos de Harnoncourt (2006) y Maconie (2007), entre otros. Si bien, es cierto que la falta de un consenso terminológico sobre las principales nociones plantea problemas para una teorización general del fenómeno musical, porque es necesaria para la adecuada comprensión de los diferentes campos y sistemas musicales.

Fue en el siglo XVIII, cuando se clasificó a la música por su contenido estético como una de las bellas artes junto a la poesía, la danza, el teatro, la pintura, la escultura y la arquitectura. Y ha sido gracias a la emergencia de la Musicología en el siglo XIX, como los estudios de orden histórico nos permiten conocer el hecho sonoro-musical en todas sus facetas y recuperar las olvidadas.

Hoy, es un valor añadido el hecho de que todos los elementos esenciales y caracteres estructurales que dan cuenta de la concepción de la música sean objeto de estudio de diversas disciplinas y de sus apartados específicos (la Teoría Musical, la Musicología, la Filosofía y Estética de la Música, la Crítica Musical, etc.), a cuyos

repertorios nos remite Palacios Sanz (2005b); de forma que es la investigación la que pone a nuestro alcance valiosos documentos de reflexión teórica con la justificación científica y estética de la música como fenómeno sonoro<sup>2</sup>.

Como expone en su artículo Vilar i Monmany (2004), las consideraciones transdisciplinares sobre el concepto de música la sitúan en su vertiente sonora como un fenómeno innato, “un elemento expresivo y comunicativo común a todas las culturas humanas y en todas las épocas” (p. 4); por tanto, como un lenguaje y como un factor consubstancial de la actividad humana. Incide la autora en que, gracias a las concepciones etnomusicológicas de Blacking (1994), se presenta indisociable de la actividad cotidiana y es propiciada por el entorno para un desarrollo de las habilidades propias al considerar que la música en sí misma es un elemento educativo.

Padilla (1994), por su parte, ha recogido esas concepciones etnomusicológicas de diversos autores que no conciben un grupo social sin música, y la vinculan al contexto, a las “condiciones sociales en las que se produce (...)” (p. 220). Y añade refiriéndose en concreto a Blacking (1973), que “no se debe comparar músicas diferentes sin comparar las realidades socio-culturales generativas de esas músicas” (Ibid.: 220). De hecho, para acceder a la evolución de la música, como expresa Schilling (1995) a las “músicas plurales”, se requiere “un análisis histórico-sociológico” (p. 204).

Es ante todo un objeto conceptual que, efectivamente, se desarrolla y evoluciona en el seno de las culturas y de las relaciones sociales y que, en consecuencia, está dotado de una realidad antropológica, enraizado en el juego, en el símbolo, en la fiesta o la ceremonia (Gadamer, 1992)<sup>3</sup>.

Son los trabajos sobre la configuración de las creaciones musicales como realidades antropológicas los que determinan a estudiar cada creación en relación con su entorno espacio-temporal siguiendo la convicción expresada por Signorile (1970), “La obra pide pues *ser percibida* a la vez como un fenómeno social y un instrumento de investigación, de producción de un conocimiento de lo social” (s/p.). Este autor pone de manifiesto esa realidad antropológica, por la atención indisocia-

---

<sup>2</sup> Reflexión teórica sobre la música que –en las últimas décadas–, aportan las tesis doctorales de diversas líneas de investigación. Su acceso y consulta se ha facilitado gracias a Internet. A este respecto consultamos el trabajo de investigación de Barrio (1998), en particular su apartado 2.3. pp. 85-107, relativo a *Estudios de poética musical*.

<sup>3</sup> Son los rasgos con los que el autor trata los fundamentos antropológicos del arte y de la experiencia estética y que, como apunta Kerlan (2007), se convertirán en vectores de orden pedagógico.

ble en el estudio y comprensión de la música al contexto de la obra y a su análisis interno (Signorile, 1993).

Al mismo tiempo, tales trabajos, con una orientación ya sea descriptiva ya sea prescriptiva, pretenden dar cuenta del conjunto complejo de factores que se movilizan en la práctica musical e incidir en su adecuación, evolución e incluso cambio.

En este sentido Lengyel (1962), en sus estudios sobre el papel de la música en la sociedad a lo largo de las diferentes épocas históricas, ya apuntaba que “Todas las formas del arte reflejan la complejidad de la sociedad cambiante que las produce. La música, quizás la más espontánea de las artes, no es una excepción” (p. 4). Premisa que le ha permitido poner de manifiesto “la relación entre el gusto y la creación e interpretación musicales por una parte, y la estructura social por la otra” (Ibid.: 4).

Esta vinculación al funcionamiento del individuo en la sociedad queda patente en el proyecto *Mundus Musicalis* que formula como uno de sus objetivos generales: “Reforzar la capacidad única que posee la música, como forma suprema de comunicación no verbal, para contribuir a un diálogo intercultural efectivo” (2005-2007)<sup>4</sup>.

Todos los estudios concurren a determinarla histórica y culturalmente mediante elementos básicos como el *sonido* y el *ritmo*, ordenados a partir de estructuras sonoras y rítmicas (pulso, medida y compás en los que se plasma el ritmo, la melodía en relación con la escala y la tonalidad, y la armonía). En Padilla (1994), podemos acceder a los caracteres estructurales y principios formales, que son considerados fundamentales y comunes. Los ha enumerado basándose en Bent (1987), como: recurrencia, contraste y variación.

Los expertos inciden en que el sonido como fenómeno vibratorio forma parte de la música, dando lugar a una sensación auditiva por su altura en la melodía y la armonía, con una duración en el tiempo y una intensidad en el movimiento de la obra y el timbre. Por ello, podemos encontrar precisiones sobre la música en el sentido de que es *arte del oído* y *arte del tiempo*; factores éstos indisociables para componer, ejecutar y escuchar, junto al otro factor de orden intelectual relativo a su

---

<sup>4</sup> Corresponde al documento Groupe de Travail Mundus Musicalis (2008), por iniciativa de L'Université des Sciences et Technologies de Norvège. Département de Musique (NTNU) y la AEC, en el marco del programa Erasmus Mundus. Se centra en los problemas de la formación musical profesional en Europa y en el mundo con fines académicos y profesionales (para las profesiones reglamentadas en el ámbito de la Música). Reúne la información sobre los sistemas de Enseñanza Musical Superior en el mundo, abordando, entre otros, los problemas de reconocimiento de estudios y títulos y de la calidad de la formación. Ver: <http://msma.arts-accredit.org>



efecto sobre la sensibilidad del oyente, despertando en él sentimientos y generándole estados anímicos. De forma particular en el sistema musical de occidente<sup>5</sup>, se incide en que el *tono* forma parte de la música, siendo reconocido por su regularidad y por la altura de las frecuencias, aun cuando su *timbre* como elemento organizador, a su vez, esté determinado por el instrumento que lo emite.

Estos aspectos y caracteres estructurales se hacen tangibles y deben en gran parte su desarrollo a la transcripción, a la *expresión gráfica*, mediante un sistema complejo de notación, signos y frases de carácter convencional y específicos de los diversos instrumentos. Esa transcripción gráfica se muestra en Psicología Musical como un modo de representación de la música en la partitura (Sloboda, 1985), por lo que se la dota semiológicamente de unos elementos léxicos y una escritura que le son propios. Es lo que -según los miembros del Groupe de Travail de l'AEC sur l'Accréditation (2007)-, la caracteriza como “un medio de comunicación, de expresión y de comprensión no verbal único” (p. 13). En gran medida, presenta los rasgos de orden, duración y frecuencia propios de todo discurso verbal e incluso icónico.

Ese paralelismo entre música y lenguaje es tratado en los estudios de Sloboda (1985, 1991, 2005) y Sloboda (ed.) (1988), en dos sentidos: el de la determinación de los *universales musicales* (supuestamente objetivos), y el de la implicación de los procesos mentales en el aprendizaje musical y en los ámbitos de la creación, la escucha, etc.

Constituyen una valiosa aportación para los trabajos en torno a la problemática cognitiva en el ámbito de la música, dando un mayor alcance a los elementos que Nattiez (1977) ha precisado sobre la existencia e identificación de una obra musical. Contempla la intencionalidad del compositor a través de los actos propiamente de composición, a través de la partitura como forma material en la que se expone la intención del compositor, así como a través de la ejecución y de la percepción en los oyentes.

Desde los distintos enfoques que sobre el significado de la música aportan, entre otros, los trabajos de Hargreaves (1998) y Sloboda (1991), el artículo de Vilar i Monmany (2004) nos acerca a la vinculación de la música con la dimensión psicoemotiva en los individuos. Son objeto de estudio, precisamente, las aptitudes musicales y el talento de los individuos, como receptores, como intérpretes o como crea-

---

<sup>5</sup> La referencia al *sistema musical occidental* se aplica al territorio europeo y a aquellos otros territorios con culturas afines a las de Europa. Los teóricos inciden en sus desarrollos armónico e instrumental superiores a los de otros sistemas musicales.

dores, en términos de capacidades musicales según etapas evolutivas de las que se ha ocupado también Hargreaves (1995).

Cabe añadir que es, en el sentido específico de música que aporta Souriau (dir.) (1998), “el arte de los sonidos (...) sonidos no vocales” (p. 805), y que recogen los glosarios léxicos especializados, en donde se nos muestra que su más claro exponente es el caso de *la música instrumental*, ya sea como acompañamiento o por sí sola.

Las diversas fuentes de la Historia de la Música plantean que la interpretación es realizada mediante dos grandes tipos de instrumentos o medios materiales: los naturales y los fabricados. De entre los que se consideran naturales, el principal exponente es la voz humana; y entre los fabricados, se contemplan los de viento (viento madera, viento metal); los de percusión (de sonidos determinados y de sonidos indeterminados); los de cuerda (de arco, de cuerdas punteadas; de cuerdas percutidas); el órgano, el piano, etc., entre otros.

Sabemos que para usos socio-culturales diversos, sus orígenes se remontan a la Antigüedad, y que su perfeccionamiento ha evolucionado, ya sea por la introducción de cambios en el mecanismo, en los materiales, ya sea por la sustitución de unos por otros. Este perfeccionamiento se ha prolongado, incluso con tendencias innovadoras ya desde el Renacimiento —época secular en la que se crean familias completas de instrumentos—, y se ha intensificado, como hemos expuesto en el Capítulo 1, a lo largo de la época barroca (de 1600 a 1750, aproximadamente). Entre estas familias de instrumentos se encuentran la *flauta de pico* y el *traverso barroco*.

### **2.1.2. De las definiciones a las perspectivas y visiones del significado de la música para las concreciones curriculares**

A la búsqueda de una definición universalmente válida, desde diversos ámbitos científicos se ha elaborado un buen número de ellas que Padilla (1994) recogió con motivo del 4º Congreso Internacional sobre la significación de la Música<sup>6</sup>. Nos remitió a autores como Blacking (1973, 1977), Nattiez (1977) y Hernond (1974), entre otros.

En general, se trata de definiciones con carácter operativo que van más allá de la descripción de las propiedades objetivas de la música como tal fenómeno, co-

---

<sup>6</sup> En el seno del *IPOMS-International Project On Music Signification*, promovido con carácter internacional e interuniversitario en 1984 por iniciativa de Marcelo Castellana y Costin Miereanu, para la reflexión científica sobre la Estética-Semiótica musical.

mo son las propiedades acústicas y los caracteres estructurales comunes a todas las músicas (los *observables*, para Rahn, 1982) que, Padilla (1995) condensa en su tesis de la siguiente forma:

En estos días la música es una manifestación cultural concreta en la que los oyentes hallan gratificaciones sociales: fundación y mantenimiento de un vínculo grupal con los pares, significación emotiva con las melodías y las letras y construcción de mentalidades individuales y colectivas. La música es un hecho social total. (Padilla, 1995: 2).

En las definiciones tradicionales del término música que la presentan como arte, como ciencia y como un lenguaje propio, se pone de manifiesto su carácter multidimensional en torno al arte de producir y el producto en sí mismo, en los que intervienen actividades humanas intencionales, complementarias e interrelacionadas. Elliot (1995) las describe como sigue:

- La concepción, en el sentido de producir música, (por parte de quien este autor denomina *musicer*, para distinguirlo de los músicos profesionales –*musician*–). Está influenciada por el contexto, es decir, por lo que otros comentan, por el influjo de otros músicos, etc.

- La escucha, en el sentido de recibir, percibir la música como producto en sí mismo. No tendría sentido si no estuviese enraizada en la interpretación, (que denomina *performing* y considera un acontecimiento físico particular), y en la práctica correspondiente, con lo cual el autor implícitamente alude al músico-profesor, cuya enseñanza se constituye en una experiencia musical integral.

Desde este punto de vista filosófico, se sitúa al hombre en el centro de este arte producido por el espíritu, gracias al cual hay sonidos y obras, y se define a la música a través de la complejidad de sus dimensiones esenciales combinadas:

- la dimensión artística, cuando se indica que *es el arte de combinar sonidos*;
- la dimensión sonora, formulada como *sucesión / arreglo ordenado / combinación de sonidos*;
- la dimensión comunicativa, cuando se la define como *medio de comunicación*, con una vertiente sensorial por la intervención de factores psicológicos, anímicos, emotivos, etc. en el sentido de que *produzca recreo al escucharla / conmoviendo la sensibilidad / de forma agradable*;
- la dimensión humanística, socio-cultural, en relación con la identidad cultural de los individuos, cuando se precisa sobre ella que es *producto del comportamiento de los individuos, y elemento educativo* para el desarrollo integral del ser humano;
- la dimensión estética por cuanto que a ella subyacen los conceptos esenciales de *género* (vocal, instrumental: sinfónico, camerístico), *forma* (patrones estilísticos como estructura de diferentes géneros), y *estilos*.

La dimensión artística es la que conlleva que se aborde la música como lenguaje, como medio de comunicación (Swanwich, 1988), para lo cual se presenta mediante ese sistema de notación, de códigos y símbolos a los que hemos aludido y que constituyen un acervo cultural universal que es común y compartido.

La evolución de su significado a lo largo de la historia muestra perspectivas y visiones, tales como: - la absolutista y referencialista (Meyer, 1956); - la empirista, racionalista y sociológica (Martin, 1995); - la empirista y sociológica en coexistencia e interdependencia (Green, 1988).

Sus respectivas denominaciones y definiciones se nos muestran con las diferencias que describimos en la Tabla VIII, a través de la síntesis de sus elementos / componentes y de su estrategia global.

AUTOR	PERSPECTIVA	DEFINICIÓN / DENOMINACIÓN (significado de la música)	ELEMENTOS / COMPONENTES	ESTRATEGIA GLOBAL
Meyer (1956)	<i>Absolutista</i>	Los propios elementos musicales ( <i>intra-musical</i> Martin, 1995)	- Estructura de la pieza musical - Características de la melodía y de la armonía - Elementos rítmicos y métricos - ...	- Apreciación emocional e intelectual de los elementos musicales
	<i>Referencialista</i>	Los elementos extra-musicales asociados ( <i>extra-musical</i> , Martin, 1995)	- Conceptos - Acciones - Estados emocionales - Carácter (que provoca la música)	
Martin (1995)	<i>Empirista</i>	Inherente a la música ( <i>inherente</i> , Green, 1988)		- Percepción - Los sentidos
	<i>Racionalista</i>	La razón		- Deducciones - Análisis de los elementos musicales
	<i>Sociología</i>	El proceso de interacción entre personas ( <i>delineado</i> , Green, 1988)		- Actividades (crear, mantener, transformar significados) de un grupo social en un contexto social determinado
Green (1988)	<i>Empirista</i> + <i>Sociológica</i>	<i>inherente</i> + <i>delineado</i>	- Las series armónicas - La octava - La cadencia... + - Las fuerzas del mercado - Los elementos que determinan el proceso de recepción - La clase social - El género del compositor - La tecnología musical - ...	- Conocimiento del estilo

Tabla VIII. Descripción de las perspectivas y visiones sobre el significado de la música

Ha sido desde el significado *inherente*, desde el que se ha dado lugar a que sea articulada la enseñanza de la Música, a priori, en torno al conocimiento de la música clásica marcada por las estructuras sociales y las orientaciones ideológicas de los siglos anteriores.

De alguna manera, se favorecen las tradiciones musicales clásicas y se entra, quizá, en conflicto con las otras músicas como percibieron en su momento, desde la Sociología, Vulliamy & Shepherd (1984). De hecho, en el marco de las instancias oficiales –Conseil de l’Europe (1981b)-, en concreto por la *Recommandation* 929 (1981)[1] de la 19ª Asamblea parlamentaria del Consejo de 1981, a la que aludiremos aún, se expresa la convicción de que “la música, bajo todas sus formas, es para los hombres un importante medio de expresión y un componente natural del patrimonio cultural de Europa” (punto 2).

En todo caso, como planteó DeNora (1986), las concreciones curriculares se han ocupado más de los elementos *intra-musicales*, ofreciendo un acceso empobrecido por la escasa contextualización en la realidad social e histórica subyacente. Lo cual se ve paliado en cierta medida cuando se exponen en la clase, por ejemplo, las biografías de los músicos clásicos de prestigio, resaltando en cada caso el valor musical del compositor, y se recurre a analizar los orígenes de la música, los aspectos socio-económicos y contextuales de diverso orden que inciden en la atribución de su significado (Digon Regueiro, 2000). Ante todo, se trata de ofrecer a los individuos la experiencia musical desde el reconocimiento de su importancia y las funciones que el ámbito de la Educación le atribuya.

Como expone Alsina (1997):

(...) la experiencia musical es la vía sonora entre el interior y el exterior de forma que se convierte, a través de dicha experiencia, en vivencia y producción musical. En ella podemos distinguir cuatro formas o planos de relación con la realidad sonora: sensorial, perceptiva, expresiva y comunicativa. (Alsina, 1997: 101).

El autor aporta la articulación de la experiencia musical en torno a esos cuatro planos tomados como dimensiones experienciales, -independientes pero condición unas de otras<sup>7</sup>-, que hacen tangibles para las concreciones curriculares las dimensiones esenciales que hemos descrito más arriba: la artística, la sonora, la comunicativa, la humanística y la estética.

---

<sup>7</sup> Ver en Alsina (1997), el Cuadro 46, p. 104.

### 2.1.3. Teoría Musical, aspectos evolutivos de la práctica musical y valor y potencialidades de la música

La música se ha convertido en una noción consolidada por la toma de conciencia de que es un proceso artístico que va desde la creación a la interpretación y a la audición a la que subyacen, a su vez, la percepción y valoración (apreciación musical). La investigación de todos estos aspectos -que afectan y no de forma excluyente al compositor, al intérprete o ejecutante y al receptor u oyente-, configuran ese campo de estudio específico que es la Teoría Musical.

La trascendencia de tales acciones, con sus procedimientos y técnicas respectivas, se hace evidente en los estudios de los teóricos musicales que dan cuenta de las bases de la teoría artística, desde las dos grandes ideas o tendencias que han marcado la evolución histórica de la música y la formación de los músicos hasta finales del siglo XVIII. Se podría decir que fue a partir de entonces, con las ideas filosóficas que dan lugar al Romanticismo, cuando la música dejó de tener una importancia secundaria para convertirse en el hecho artístico más importante. Vinculada al individuo, a sus sentimientos y estados anímicos, se la relaciona con el lenguaje, en el sentido de sistema semiótico compuesto por subsistemas.

Se observa la diversificación de teorías y la pervivencia de las grandes tendencias señaladas, a través de músicos como Igor Stravinsky (ideas pitagóricas), o como Richard Strauss (dentro de la tendencia de la música como sentimiento). Tendencias relativas a la Antigüedad, que ilustra Martín Moreno (2005), situando a la “Música como valor educativo de primer orden” (p. 54):

- la procedente de la filosofía pitagórica (Schillinger, 1995), que pone en relación la música con las matemáticas, por las correspondencias numéricas reflejo de una armonía universal; y
- la procedente del aristotelismo medieval, que se traduce en la convicción de que el arte deberá imitar a la naturaleza, asociando a la música la capacidad de llegar al alma de los individuos y suscitar sentimientos (afectos). Convicción en la que los estudiosos sitúan a Tomás de Aquino (s. XIII).

Disponemos de valiosos documentos sobre la práctica musical desde las primeras civilizaciones (Mesopotamia, Grecia, Roma, etc.) que, en su mayor parte, la asociaban al ámbito de la religiosidad, y a las necesidades y requisitos del culto en épocas posteriores. Se confería a la música un origen divino y un poder sobrenatural, y se convierte en un arte, en una manera de ser y de pensar. Su influencia se ha percibido sobre todo en la teoría.

En la época barroca y de forma paralela a la evolución de la sociedad, el empleo de los instrumentos comenzó a ser mayor que el de los géneros vocales, vinculando en el caso de la ópera a cada movimiento un determinado rasgo anímico (en función de la denominada *teoría de los afectos*). La llegada del Clasicismo supuso una oposición a esa época barroca, por la búsqueda de una música fácil de comprender por los oyentes, por un público que mantiene ante todo el gusto por la ópera y que asegura la pervivencia de la sonata y la sinfonía. En el mismo orden de cosas, como hemos expuesto en el Capítulo 1, la abundante composición de música de cámara, en esos momentos, se destinaba no sólo a la interpretación por parte de músicos expertos sino también de aficionados en ámbitos más bien privados (domésticos), y con una intencionalidad pedagógica, en su caso.

El gran desarrollo de la música instrumental llegaría con intensidad en el Romanticismo, marcada por el objetivo de exaltar los sentimientos llevándolos al máximo de su expresión. De hecho, los compositores destinaban sus obras al gran público y las obras se beneficiaban, además, de la evolución técnica y de la mayor sonoridad de los instrumentos. Toda la *tradición clásica cultural* de esos siglos se comienza a abandonar en el siglo XX, a la búsqueda de un sistema musical diferente, nuevo, en favor de una diversidad de estilos que marcan la ruptura. No por ello ese abandono es total, ya que se sigue recurriendo a los géneros de esas épocas pasadas.

Tanto el estudio como la interpretación se han asegurado gracias a la imprenta, que ha dado lugar a la edición de partituras las cuales, en formato libro, contenían toda la obra. Esta música impresa, inicialmente, utilizaba el sistema de *particellas* como medio de escritura que publicaba cada voz por separado. La parcelación planteaba dificultades para la interpretación conjunta y, por el paso del tiempo, se observan problemas de conservación de las obras enteras. Hubo que esperar a siglos posteriores al XVII para disponer de ediciones de partituras completas, gracias a la evolución de la imprenta.

En nuestra época, Nattiez (1975) –que ha abordado el análisis de la música inspirándose en los tres niveles del análisis lingüístico de un acto de naturaleza comunicativa-, considera que la partitura constituye una transcripción fonológica a la inversa, a modo de reducción de lo concreto sonoro. Se sitúa entre el emisor y el receptor, en el nivel neutro de *lo dado a ver* mediante un código que representa *lo oído*, sin obviar por ello en los lugares de enseñanza tratar la práctica musical en sus aspectos creativos.

Para este autor, el análisis de la música se realiza además en el nivel de las estrategias del compositor (emisor), y en el nivel de los comportamientos o procedimientos por parte del oyente (receptor). Expuso en su estudio de Teoría Musical que la partitura no es la música aun cuando se haya convertido en un objeto en la enseñanza de la Música (Nattiez, 1986).

### *Proyecciones del valor y potencialidades de la música*

Son diversas las concepciones que sustentan a la música como un proceso artístico que va desde la creación a la interpretación y a la audición, y que basa la construcción de su significado, ante todo, en las formas de relación con el hecho musical movilizadas por los individuos<sup>8</sup>. Se trata de concepciones que llevan a precisar que son sus elementos subyacentes y complementarios los que nos permiten dar cuenta del valor y potencialidades de la música, en términos de funciones y de utilidad en sí misma.

Por una parte, porque como se indica más arriba, se nos ofrece una visión de la música configurada por elementos propios de una ciencia, de un lenguaje, de un arte y de una técnica; elementos que han generado en torno a ella consideraciones de orden tanto filosófico y humanístico, ético y sociológico, como psicológico, biológico, estético, etnocultural, semiológico y comunicativo. Y, por otra parte, porque se ha venido situando a la musicalidad como un componente central de la configuración de los individuos (Hodges, 1999), presente a lo largo de su ciclo vital (Deliège & Sloboda, [dirs.] 1995), y como factor implicado en todos los procesos generales del funcionamiento humano. Schillinger (1995) lo expresa en los siguientes términos:

El niño pequeño, músico en devenir, no nace virgen de sonidos recibidos. Lo esencial de los órganos de los sentidos se establece desde el segundo mes de vida fetal y el sentido más rápidamente sometido a estímulos es el oído (...) La memorización muy temprana de estos acontecimientos sonoros está además verificada tras el nacimiento, hasta el punto que un niño mecido en su vida fetal por una melodía de timbre particular (el tema del fagot de *Pedro y el lobo* de Prokofiev, en la experiencia del doctor Feijoo), abre los ojos o se calma, tras el nacimiento, a la escucha de esta misma melodía. (Schillinger, 1995: 205).

Las funciones y utilidad de la música se han venido desarrollando desde el mundo clásico griego y latino (Frommelt *et al.* 1982; Rainbow, 1989) y han proyectado su fuerza educativa y formativa bajo diversas orientaciones. Los egipcios ya la vinculaban al culto de la personalidad, con una fuerza mágica y sobrenatural, por

---

<sup>8</sup> Formas o planos tomados como dimensiones experienciales que han sido descritas por Alsina (1997) como: sensorial, perceptiva, expresiva y comunicativa.



lo que la excluían en las capas inferiores de la sociedad. Los griegos valoraban desarrollar en los jóvenes el sentido musical para una formación, más que de orden artístico, de orden intelectual y de la personalidad, e incluso para un ideal de formación política y ética. Y, desde la emergencia del cristianismo hasta el inicio del siglo XVIII, se ha continuado con su valor utilitario en la vida de los monasterios y escuelas religiosas. Se promueve la idea de que su conocimiento se convierte en elemento integrante de la formación de los individuos, por ser parte de la identidad cultural de los miembros de una sociedad, (Jorgensen, 1997).

Ha sido en y para diversas disciplinas como se han llevado a cabo estudios documentales muy productivos que ponen de manifiesto la estrecha relación entre musicalidad, práctica musical, inteligencia y otras competencias generales y básicas personales.

Desde un punto de vista sociológico, se considera que la experiencia musical en la esfera personal se relaciona con la acción, con los sentimientos, las emociones y percepciones estéticas que, de alguna manera, se ven regulados por tal experiencia, (DeNora, 2000). Disponemos del trabajo de la investigadora Janet Hoskyns que se centra en el contexto europeo para dar cuenta del fuerte impacto de la enseñanza de la Música en el desarrollo de la personalidad, aun cuando no se la dote de la misma importancia que a otras áreas de conocimiento (Hoskyns, 2002). Así lo había puesto de manifiesto, a su vez, el músico y musicólogo Guirard (1998) basándose en los estudios de Psicoanálisis del Arte y de la génesis simbólica en los niños, en los que se aborda la música genéricamente como actividad artística.

Se puede decir que existe un consenso ampliamente generalizado y compartido sobre la *Educación musical* como un elemento necesario para el desarrollo integral de los individuos en todos sus órdenes, cognitivo, emocional, sensor, motriz y social (Bolduc, 2008). Consenso que se debe, sobre todo, a los estudios que vinculan la música al desarrollo de las facultades humanas (memoria, imaginación, creatividad, etc.).

Al mismo tiempo que encontramos la importancia del factor educativo como entorno en el desarrollo de la inteligencia musical, en Lehmann (1993) y en numerosos autores a los que alude la interesante recensión de Bolduc (2008), se aborda el impacto de la música en el desarrollo intelectual general y en el dominio de competencias básicas (clave).

Impacto del que tenemos datos significativos, por ejemplo, en los trabajos de Altenmüller & Gruhn (1997).

Desde el ámbito de la Educación y la Psicología especialmente, se ponen de manifiesto las potencialidades del aprendizaje de la música a través de funciones identificadas desde las primeras edades (según encontramos en Hallam, Cross & Thaut, 2008; Hargreaves, 1998; Lacárcel Moreno, 1995; McPherson, 2006; Vetter, 1997, entre otros).

Se entronca con los conceptos y principios pedagógicos promovidos en los años 60 por Zoltan Kodály y Edgar Willems, de forma que el importante papel que sobre esta posición favorable de la música vinieron desempeñando además Broudy (1972) y Eisner (1982), es destacado –para la reflexión del profesorado-, en las numerosas publicaciones de Liora Bresler. Esta investigadora estima que fue muy importante la contribución de estos autores para abordar el arte en general y la música en particular en los programas, con el fin de incidir en el desarrollo del potencial intelectual de los individuos, de sus facultades de análisis, de su percepción imaginativa, de la memoria, la voluntad, etc. Es el caso de la mejora de la memoria inmediata de cifras y de la memoria espacial, como muestra el estudio de Bolduc (2009) en los niveles de Educación Infantil.

Son de interés las experiencias de aprendizaje que encontramos en el volumen de Bresler & Thompson (eds.) (2002) referidas a los niveles de la Educación Infantil y Primaria, así como las relativas a los currículos integrados (artes y ciencias) en los niveles de Secundaria en el trabajo de Bresler (2003). Ante esas experiencias y diversas investigaciones, se entiende que el acceso a la música ejerce una influencia altamente positiva en los individuos, y que no debe implicar necesariamente satisfacer en ellos necesidades y expectativas de convertirse en músicos profesionales.

Refiriéndose a la Educación musical en los niveles pre-superiores, en el estudio del Groupe de Travail Polifonia sur l'enseignement pré-supérieur en Europe (2007), se concluye que:

(...) puede ser también muy valiosa para los jóvenes que no tengan la ambición de llegar a ser músicos profesionales, pues les ayuda a desarrollar su participación y su comprensión de la cultura, de la música y de las artes, desarrolla las competencias creativas, personales y de relación que pueden ser competencias transferibles esenciales para trabajar en una sociedad del saber, y asegura la cohesión social y la comprensión intercultural, lo cual es fundamental para una Europa construida sobre la diversidad cultural y el diálogo intercultural. (Groupe de Travail Polifonia sur l'enseignement pré-supérieur en Europe, 2007: 30).

Se recogen aportaciones representativas por sus implicaciones didácticas en los trabajos de Díaz (2001), de Gardner (1983), de Lorenzo Quiles (coord.), Herrera Torres & Fernández Guerrero (2005) contextualizados en la Educación Infantil y Primaria; en los de Oriol de Alarcón (2001), Rusinek (2003), Schellenberg, Nakata, Hunter & Tamoto (2007), entre otros, a los que nos aproxima la síntesis expuesta por Palacios Sanz (2005b)<sup>9</sup>, que abarca el ámbito internacional y el nacional.

En nuestro contexto, de forma reciente, las investigaciones de Andreu Durán & Godall Castell (2012) se refieren genéricamente a la *educación artística* en un centro de Educación Primaria integrado (enseñanza artística de Música y Danza), partiendo de una revisión de las aportaciones de expertos sobre la incidencia de la Educación musical en las competencias de los escolares. Dan cuenta de su utilidad en el desarrollo del ámbito matemático, socio-natural, lingüístico (castellano, catalán e inglés), y del trabajo cooperativo y artístico.

Además, se vincula la música al estímulo neuronal de las áreas cerebrales responsables del desarrollo del lenguaje, a la transferencia hacia otros aprendizajes, a la integración lingüística y cultural en aulas heterogéneas, etc.<sup>10</sup>. Han contribuido a ese consenso los estudios correlacionales que, desde la posición favorable de Hargreaves (1998) para situar la Música al lado de las otras materias curriculares, vinculan su aprendizaje (por las audiciones musicales, la práctica instrumental e incluso el canto, las actividades lúdicas, etc.), sobre todo a los logros en matemáticas y en lengua.

Del acceso y consulta de las publicaciones de contextos educativos diversos concretamos que:

- En matemáticas, se pueden citar los estudios de Bamberger & Disessa (2003); Graziano, Peterson & Shaw (1999); Vaughn (2000); junto al estudio empírico de Bolduc (2009) relativo a la memoria inmediata de cifras, etc.
- En lengua, se pueden citar especialmente los trabajos de Butzlaff (2000), de Ribière-Raverlat (1997), de Sloboda (2005), relativos al desarrollo de la memoria fonológica; los que se encuentran en la revisión realizada por Lessard & Bolduc (2011), relativos al desarrollo de las habilidades de lectura; los relativos al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, decodificación y fluidez (Lessard & Bolduc, 2012); los de expresión escrita (Bolduc, 2008, 2009); y los de Moreno *et al.* (2009) poniendo en evidencia la plasticidad cerebral, en particular, de los niños de ocho años. También se contempla la incidencia de la música en niños con dificultades en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

---

<sup>9</sup> Ver en particular pp. 133-149.

<sup>10</sup> La síntesis de estas ideas para una didáctica escolar ha sido elaborada por Vilar i Monmany (2004).

Gracias a la regulación e institucionalización de la Educación musical para la formación y la investigación, y a través de ambas acciones, podríamos decir que constituye un ámbito de producción de conocimiento que va adquiriendo un gran potencial y alcance en relación con los sistemas de educación y formación en su conjunto.

Ese potencial proviene de la conjunción –como se expone más adelante-, de un conocimiento de orden teórico-técnico según un enfoque cultural, y de un conocimiento activo de orden práctico interpretativo.

Es de interés además, el proyecto promovido por la AEC en 2001, financiado por la Comisión Europea con el título *Les effets de la déclaration de Bologne sur la formation musicale professionnelle en Europe*. En su desarrollo, han participado los grupos de trabajo citados: el Grupo de Trabajo Bologne, el Grupo de Trabajo Tuning, el Grupo de Trabajo Polifonia.

## **2.2. El proceso de creación e implantación de las enseñanzas musicales en el marco del nuevo paradigma educativo para la Educación musical**

Con una tendencia democratizadora, se abre un proceso de creación, implantación y transformación del ámbito de conocimiento de la Música en disciplinas. Como ha sucedido en otros ámbitos, podemos adoptar la consideración de Choppin (1992) de que se trata de un proceso de *disciplinarización* complejo y no exento de debates, para el que es aplicable el concepto de *transposición didáctica* de Chevallard (1991).

Tiene lugar gracias a un conjunto de determinaciones, orientaciones y medidas socio-políticas y educativas que emergen al situar a la Educación musical como un derecho ya reconocido por instancias como las Naciones Unidas en su *Carta de 1956*, y el Consejo de Europa en el *1er Protocolo adicional a la Convención europea de los Derechos del Hombre*. Se ha ido promocionando la creación de escuelas de música, de canto y de otros tipos de centros artísticos y culturales, por la demanda de la población.

Como está expuesto en la Introducción de este trabajo, hubo que esperar a la *Recomendation 929* (1981)[1] relativa a la *Educación musical para todos*, de la 19ª Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa -Conseil de l'Europe (1981)-, para que se expresase además su reconocimiento como parte integrante de la política gubernamental.

Se dejó constancia en la *Resolución primera* de la 3ª Conferencia de Ministros europeos responsables de Asuntos culturales, celebrada en Luxemburgo en 1981, y en el texto de la *Discussion et le Rapport sur l'Éducation musicale*, por parte de Frommelt et al. (1982)<sup>11</sup>. Partiendo de la noción histórica de Educación musical, por sus significativas repercusiones en los individuos, se expusieron a los países miembros de la UE las propuestas para dotar a la Música de un lugar al lado de disciplinas tradicionales. Al mismo tiempo, se tomaba conciencia de que su importancia no tiene la misma intensidad en todos los países, ni las mismas repercusiones.

Son destacables también como ya citamos en la Introducción:

- La *Recomendación* 917 (1981) sobre la designación del año 1985 como Año europeo de la Música.
- La *Recomendación* del Parlamento Europeo a los estados miembros sobre la *Enseñanza y Promoción de la Música* (10 de febrero de 1988)<sup>12</sup>.
- La *Carta europea de la Educación musical* (Estrasburgo, 29 de septiembre de 1991).

Englobando la música como uno de los ámbitos artísticos, junto a la danza, el teatro, etc., e incidiendo en la calidad de la educación y en el desarrollo integral de los individuos, la UNESCO había emitido en la 30ª sesión de la *Conférence générale de l'Organisation*, de noviembre de 1999, en París, el documento *Appel international pour la promotion de l'éducation artistique et la créativité à l'école*. Del que – entre otros aspectos-, se deriva la celebración de conferencias mundiales sobre la Educación artística. La primera fue celebrada en Lisboa, UNESCO (2006); la segunda en 2010, en Seúl y la 30ª Conferencia International Society for Music Education (ISME) sobre la *Educación musical*, en Tesalónica, 15-20 de julio de 2012.

Y, en la 36ª sesión de la Conferencia general de la UNESCO, (Resolución 36/C55, en UNESCO, 2012), ha sido proclamada celebración anual de la Educación artística, la cuarta semana del mes de mayo (celebrada por primera vez del 21 al 27 de mayo de 2012).

En estas conferencias, se plantea -en el horizonte del siglo XXI-, una serie de medidas educativas a disposición, lógicamente, de los estados miembros. Con las propuestas de objetivos, estrategias y acciones de promoción de políticas naciona-

---

<sup>11</sup> Texto –en nombre de la Comisión de la Cultura y de la Educación del Consejo de Europa, que se adoptó por la citada Asamblea parlamentaria del Consejo, el 8 de octubre de 1981-, expuesto por Frommelt et al. (1982). (Capítulo II du Rapport).

<sup>12</sup> Publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1988).

les, se incide en la formación de profesores en competencias específicas para el desarrollo de una *Educación artística* de calidad.

Contamos con las conclusiones y recomendaciones en torno a la importancia de una enseñanza musical pre-superior y superior, en el Document d'Orientation de l'AEC (2007). Ha sido elaborado en el marco de la citada red: Erasmus Thematic Network for Music Polifonia, también por iniciativa de la AEC.

### **2.2.1. Determinaciones de política educativa en Europa: consideración para las enseñanzas musicales**

Es a través de los aspectos institucionales como las políticas educativas nacionales se inscriben en un objetivo de gran alcance, sustentado en concepciones sociológicas (Castells, 2004), y fijado en el Consejo europeo de Lisboa (2000). Se refiere a lograr que la UE llegue a ser una sociedad basada en el conocimiento, con un crecimiento sostenible, más y mejores trabajos, y una cohesión social.

Este objetivo se vincula al desarrollo de una educación de calidad, para el cual desempeña un importante papel la Comunidad Europea, tal como establece el Artículo 149 del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea<sup>13</sup> (TCE). (Es lo que encontramos, desde 1995, en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación*, Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). Y, se concretó en tres objetivos estratégicos, acordados por la Comisión y el Consejo el 14 de febrero de 2001, y aprobados en los Consejos europeos de Estocolmo (2001), y de Barcelona (2002).

Se perfilaron éstos en el informe adoptado el 12 de febrero de 2001 por el Council of European Union (2001) *The concrete future objectives of education and training systems*<sup>14</sup>, tomando como referencia los siguientes planteamientos del citado Consejo europeo de Lisboa (2000):

- Todo ciudadano europeo debe poseer los conocimientos necesarios para poder desenvolverse en la sociedad del conocimiento actual, en la que estamos asistiendo a un incremento de demanda de capacidades y cualificaciones, a nivel tanto personal como socio-profesional.
- Los individuos son, en primera instancia, los principales artífices para el crecimiento y el empleo en Europa.

---

<sup>13</sup> Artículo relativo a la educación, que se encuentra en el Capítulo 3 de la *Versión consolidada del Tratado constitutivo de las Comunidades Europeas* publicado en Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002b).

<sup>14</sup> Este Informe, -que fue aprobado en el Consejo europeo de Estocolmo, celebrado el 23 y 24 de marzo del mismo año-, corresponde al documento del Consejo [EDU5680/01 EDU 18], no publicado en el Diario Oficial y por el que se invita al Consejo de Educación a una reflexión sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación.

- Un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a todos los individuos desde las primeras edades y a lo largo de toda la vida, para contribuir al desarrollo sostenible de nuestra sociedad.

Fueron desglosados en trece objetivos conexos comunes<sup>15</sup>, relativos a la calidad, la accesibilidad y la flexibilidad de los sistemas de educación y formación nacionales, como exponemos en el Cuadro 1.

PROGRAMA DETALLADO DE TRABAJO PARA LA APLICACIÓN DE LOS TRECE OBJETIVOS
<p><b>Objetivo estratégico 1: MEJORAR LA CALIDAD Y LA EFICACIA DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN LA UE</b></p> <p>1.1. Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores.  1.2. Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento.  1.3. Garantizar el acceso de todos a las TIC.  1.4. Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos.  1.5. Aprovechar al máximo los recursos.</p> <p><b>Objetivo estratégico 2: FACILITAR EL ACCESO DE TODOS A LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN</b></p> <p>2.1. Un entorno de aprendizaje abierto.  2.2. Hacer el aprendizaje más atractivo.  2.3. Promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.</p> <p><b>Objetivo estratégico 3: ABRIR LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN AL MUNDO EXTERIOR</b></p> <p>3.1. Reforzar los lazos con el mundo del trabajo y con el mundo de la investigación y la sociedad en general.  3.2. Desarrollar el espíritu de empresa.  3.3. Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros.  3.4. Aumentar la movilidad y los intercambios.  3.5. Reforzar la cooperación europea.</p>

Cuadro 1. Objetivos estratégicos y conexos  
(Tomado de: Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002a: 1-2)

Ante la formulación precisa del Objetivo estratégico 1. *Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE*, se ha añadido que para su logro:

(...) deberá prestarse mayor atención a elevar el nivel de la cualificaciones básicas [competencias clave], (...) garantizar una docencia de calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores (...) hacer de la docencia una opción atractiva de carrera. (...) impulsar unos sistemas eficaces de aseguramiento de la calidad. Una alta calidad solo se conseguirá mediante una utilización eficaz y sostenible de los recursos (...). (Diario de la Unión Europea, 2009: 3-4).

<sup>15</sup> Se hace referencia a los objetivos conexos (comunes), en la ya citada Comunicación al Consejo sobre el *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Es, precisamente, el objetivo conexo 1.2. el que se orientará a establecer las ocho *competencias clave*.

Y, de los objetivos conexos que conllevan estas determinaciones destacamos el Objetivo conexo 1.1. y el 1.2., que afectan al objeto de estudio de esta investigación.

- En el Objetivo conexo 1.1. *Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores*, se han considerado cuestiones centrales:

- La determinación de las cualificaciones que deben poseer los profesores y formadores, teniendo en cuenta la transformación de su papel en la sociedad del conocimiento.
- La creación de las condiciones que permitan prestar el apoyo adecuado a los profesores y formadores, para que puedan responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, a través de la formación inicial y la formación continua en la perspectiva de la educación permanente. Son considerados “actores clave de cualquier estrategia que pretenda estimular el desarrollo de la sociedad y la economía” (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002a: 7).

En el Objetivo conexo 1.2. *Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento*, se considera una cuestión central:

- La definición de nuevas capacidades básicas y determinar el mejor modo de integrarlas, junto con las capacidades básicas tradicionales, en los programas de estudios, adquirirlas y mantenerlas a lo largo de toda la vida.

Para el logro de este objetivo, en el documento del Grupo de Trabajo B de la Comisión Europea (2004), se establecen “ocho dominios de competencias clave” (p. 5), concretados en un *marco de referencia común europeo de competencias clave*<sup>16</sup> - entre las que se encuentra la que afecta a la música-, que se asocia a la calidad de la enseñanza; siendo la calidad un criterio esencial para su adquisición. Con la utilización del término *clave*, tienen el carácter de necesarias (imprescindibles), y no sólo se limitan a las básicas (capacidad de leer y escribir y las mínimas de aritmética elemental).

De hecho, se hace hincapié en que:

- ii. Los términos ‘competencia’ y ‘competencia clave’ son preferidos al de ‘destrezas básicas’, el cual fue considerado demasiado restrictivo dado que se utilizaba generalmente para referirse a la alfabetización y a la alfabetización numérica básica, y a lo que es conocido de forma diversa como capacidades de ‘supervivencia’ y habilidades ‘prácticas para la vida’. Se considera que el término ‘competencia’ se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo. (Ibid.: 5).

---

<sup>16</sup> Como consta en el punto 4 de la Introducción de esta tesis doctoral, ese marco es adoptado y publicado como Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para la educación y formación permanente [2006/962/CE], y publicado como *Anexo. Competencias clave para la educación y la formación – Un marco de referencia europeo*, en el Diario Oficial de la Unión Europea (2006).



Entroncan con los desarrollos internacionales al respecto, y cuya definición general se nos había ofrecido precisando que:

Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. (Comisión Europea, 2004: 7).

Aun cuando Denyer, Furnémont, Poulain & Vanloubbeek (2007) insisten en que la educación ha valorado antes que los ámbitos laborales el tema de las competencias y de su desarrollo en los individuos, no se puede obviar que su origen se encuentra en el programa de alcance internacional, llevado a cabo entre 1997-2003, Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003). Se proporcionan los fundamentos teórico-conceptuales aplicables y adaptables para las políticas educativas de todos los países, en colaboración con la UNESCO.

Las instituciones internacionales implicadas, los expertos e investigadores (DeSeCo, 2003, 2005; OCDE, 2003; Rychen, 2003a, 2003b; Rychen & Salganik [eds.], 2001, 2006) articularon las *competencias* requeridas en el mundo moderno en torno a tres grandes categorías: “1. Usar herramientas de manera interactiva; 2. Interactuar en grupos heterogéneos; 3. Actuar de forma autónoma”. (OCDE, 2003: 7).

Se considera que han de ser importantes para todos y no sólo para especialistas (Salganik, Rychen, Moser & Konstant, 1999), y que su adquisición depende de la creación de entornos de aprendizaje adecuados, de situaciones de integración que incidan en la experiencia de los individuos y que apelen a las prácticas, (Roegiers, 1999a). En Eurydice (2002), se recogen como “las competencias genéricas que los individuos necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible, con capacidad de adaptación y competitivo y para el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 155). Y, encontramos sus características esenciales formuladas por Emin (2003), con motivo del Second DeSeCo Symposium celebrado en Ginebra del 11 al 13 de febrero de 2002, en los términos siguientes:

- una competencia particular no existe como tal, independientemente de cualquier acción,
- puede solamente ser observada -y, por tanto, medida-, en un contexto específico,
- es la combinación de elementos cognitivos, de habilidades y capacidades relacionadas;

- es siempre una combinación y no una mera justificación de elementos adquiridos,
- es relevante para un individuo, no para una organización. (Emin, 2003: 199).

Se entiende que en ellas intervienen: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos, (Saavala *et al.* 2008). De sus denominaciones y definiciones que reproducimos en el Cuadro 2, destacamos la denominada 8. *Expresión cultural* que vincula explícitamente a la Música.

COMPETENCIAS CLAVE: SU DEFINICIÓN	
1. Comunicación en la lengua materna	Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales -educación y formación, trabajo, hogar y ocio-.
2. Comunicación en una lengua extranjera	La comunicación en lenguas extranjeras comparte de forma general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna: está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales -trabajo, hogar, ocio, educación y formación-, de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	La alfabetización numérica es la habilidad para usar la suma, resta, multiplicación, división y ratio en cálculo mental y escrito para resolver una serie de problemas en situaciones cotidianas. Se enfatiza el proceso más que el resultado, y la actividad más que el conocimiento. La alfabetización científica se refiere a la habilidad y disposición para usar la totalidad de los conocimientos y la metodología empleada para explicar el mundo natural. La competencia en tecnología es entendida como el entendimiento y aplicación de esos conocimientos y metodología con objeto de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.
4. Competencia digital	La competencia digital implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet.
5. Aprender a aprender	‘Aprender a aprender’ comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad de organizar el tiempo propio de forma efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos — en el hogar, en el trabajo, en la educación y en la formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia.
6. Competencias sociales y cívicas	Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado.
7. Espíritu emprendedor	El espíritu emprendedor tiene un componente activo y otro pasivo: comprende tanto la capacidad para inducir cambios como la habilidad para acoger, apoyar y adaptarse a los cambios debidos a factores externos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, ya sean positivas o negativas, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para triunfar.
8. Expresión cultural	La ‘expresión cultural’ comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas.

Cuadro 2. Visión general y definición de las competencias clave  
(Tomado y adaptado de Comisión Europea, 2004: 8-9. Tabla 1)

Se toma conciencia de que es la educación la que debe contribuir a mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, convirtiendo a la *Educación artística* en un vector de democratización cultural. A lo que añadimos las referencias significativas que -en la nota a pie 21 del documento en el que se basa este Cuadro 2-, acompañaban a la definición y descripción de ese dominio establecido como competencia clave 8:

El papel de la expresión cultural y artística es esencial para todos los individuos, tanto para el proceso de aprendizaje como forma de adquisición de conocimiento y destrezas, en concreto en los primeros estadios del aprendizaje, como para un enriquecimiento de la vida en general. La educación en sus inicios debería por tanto desarrollar el potencial que servirá de base para el aprendizaje, formal, no formal e informal a lo largo de la vida. (Comisión Europea, 2004: 19).

La aplicación de sus requisitos para los programas de reformas debe efectuarse a nivel nacional, regional y local<sup>17</sup>, como corresponde al principio de subsidiariedad, dado que este principio comunitario se aplica a la educación, una cuestión que no es exclusiva de la UE, sino que -como nos ha descrito Corral Guerrero (2000)-, es de “competencias compartidas” (p. 66) y porque los fines de la educación se lograrán mejor por la cooperación comunitaria.

En ello inciden las *Conclusiones del Consejo de 12 de marzo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* (“ET2020”)<sup>18</sup>. Informan que el Consejo de Europa ha convenido continuar la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hasta el 2020. Se contempla igualmente la finalidad de lograr la realización personal y profesional de todos los ciudadanos, la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad.

Por lo que se refiere a la Educación Superior que afecta a la enseñanza de la Música en los niveles profesional y superior, asistimos -desde la firma de la Carta Magna de las Universidades europeas en 1988-, a la creación de un constructivo EEES con el proceso de convergencia europea.

---

<sup>17</sup> Encontramos en anexo a las conclusiones del Consejo europeo de Bruselas (marzo de 2005), el *Pacto Europeo para la Juventud* que expresa esa misma necesidad: la de favorecer el desarrollo de una base común de competencias.

<sup>18</sup> Publicadas en el Diario Oficial de la Unión Europea (2009).

Los datos y documentos institucionales de diversas fuentes<sup>19</sup> relativos a esta convergencia son descritos por varios autores, de entre los que destacamos en nuestro contexto a Valle (2009). Los dota de sentido al retomar la historia del proceso europeo de integración desde la Declaración Schuman de 9 de mayo de 1950. Precisa, además, que esa convergencia se aborda “sin renunciar a las características propias de cada sistema en particular” (p. 1).

A través de los ministros con competencias en la Educación Superior<sup>20</sup>, se plantea definitivamente en la Declaración de la Sorbona (25 de mayo de 1998). Los objetivos se definieron en la Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999)<sup>21</sup>, que ha dado su nombre al Proceso de Bolonia por determinación gubernamental.

El sistema y la estructura de titulaciones de Grados y Post-Grados académicos, de créditos tipo ECTS (European Credit Transfert System)<sup>22</sup>, se orienta al reconocimiento mutuo de las titulaciones, en cuanto a propósitos profesionales y, en una perspectiva de mayor alcance, a mejorar de la calidad de la enseñanza y a reforzar su competitividad.

Es lo que ha dado lugar a las modificaciones que se reflejan en las sucesivas disposiciones nacionales, para todo tipo de estudios y titulaciones post-obligatorios, lo que incluye a los títulos relacionados con los profesionales de la Música (intérpretes, compositores, directores y profesorado de todos los niveles). Podemos referirnos a:

- La *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, por la que se modifica la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. (LOU, 2007; LOU, 2001).
- El *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

---

<sup>19</sup> Cuyo acceso facilita Universia en: <http://eees.universia.es/documentos/>. Tienen su origen en la Estrategia de Lisboa, derivada del ya citado Consejo europeo de Lisboa (2000).

<sup>20</sup> Hoy son cuarenta y siete los países que participan en este EEES, cuya implantación se ha hecho oficial con la Declaración Budapest-Viena (12 de marzo de 2010).

<sup>21</sup> Firmada por treinta países europeos, de los cuales quince eran estados miembros de la UE, con los objetivos de: conferir a la educación una dimensión europea, crear un sistema de Grados académicos reconocibles, comparables; fomentar la movilidad de docentes e investigadores, y garantizar una enseñanza de calidad. Estos objetivos se ampliaron en la Declaración de Praga (19 de mayo de 2001).

<sup>22</sup> En España se rige por el *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre*, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones superiores (universitarias), de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. La Guía de utilización de 2009, amplía la de 2005 y se encuentra traducida al español bajo la responsabilidad de la Secretaría General de Universidades, en: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_es.pdf)

- El *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio*, por el que se modifica el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Deroga el *Real Decreto 55/2005* y el *Real Decreto 56/2005* (sin perjuicio del periodo transitorio hasta el 2015).
- El *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero*, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.
- El *Real Decreto 534/2013, de 17 de julio*, por el que se modifican los *Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre* (ordenación de enseñanzas universitarias oficiales), el anteriormente citado *99/2011* y el *1892/2008, de 14 de noviembre* (condiciones de acceso a enseñanzas universitarias oficiales de grado).
- El *Real Decreto 21/2015, de 23 de enero*, por el que se modifica el *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre*, citado anteriormente, relativo a la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.
- El *Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero*, por el que se modifica el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero*, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

Con la finalidad de poner a disposición puntos de referencia y convergencia, de mejorar la comprensión mutua de las enseñanzas musicales superiores en Europa, e informar a los interesados a nivel de las materias, en el año 2000, por iniciativa de las Universidades de Deusto y Groningen, comienza a desarrollarse el proyecto de cooperación *Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa*.

Se pretende armonizar y hacer comparables, compatibles y transparentes los planes de estudio nacionales y los títulos mediante criterios que se apliquen a estudios de Música de los diferentes estilos y géneros y para las funciones y profesiones esenciales de los músicos. Es para lo que, en los documentos *Tuning Project Educational Structures in Europe* (2006) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2009), se caracteriza la Enseñanza musical superior.

### **2.2.2. Precisiones sobre la noción de competencia para los ámbitos disciplinares de la enseñanza de la Música**

Para centrarnos en la competencia clave 8, que incluye la atención al ámbito del aprendizaje y la enseñanza de la Música, y una vez analizados los documentos oficiales y la literatura que se ha ocupado de tratar la cuestión actual de las competencias clave (básicas), estimamos oportuno exponer los datos significativos que sustentan su configuración, su identificación y comprensión.

A la búsqueda de un consenso sobre la noción consolidada que encierra el término competencia, para su transferencia a los ámbitos disciplinares que nos ocupan, –sin entrar en el debate sobre su origen en y para el mundo laboral–, he-

mos recurrido al trabajo de Westera (2001), al documento de síntesis ofrecido por Rey (2008), y a los más recientes documentos de análisis y reflexión sobre esta noción en nuestro ámbito académico de la Educación Superior (Valle & Manso, 2013).

Se pone de manifiesto que la utilización y visibilidad del término *competencia clave* se ha incrementado desde los años 90, pasando al mundo educativo como una propuesta (Romainville, 1996), en la que las diversas definiciones recogen su carácter polisémico y complejo<sup>23</sup>.

Legendre (2008) aporta que la noción de competencia, desde los años setenta, se ha desarrollado en el mundo del empleo, para incidir en las capacidades de los individuos en el desempeño de sus puestos de trabajo. Su paso al ámbito de la didáctica profesional plantea que será mediante una pedagogía centrada en las actividades como los conocimientos se construirán de forma dinámica, en función de situaciones de actuación profesional eficaz. Son las actuaciones profesionales para resultados prácticos las que guían la toma de decisiones para organizar los programas formativos, y proponer situaciones pedagógicas en relación directa con el ejercicio de la actividad profesional.

Y, es en esta perspectiva de *competencia profesional* propiamente dicha, como la encontramos tratada por Navío Gámez (2005) a través de las precisiones conceptuales pertinentes. Y, en el mismo sentido, Mulder, Weigel & Collings (2008) – desde una revisión y análisis crítico-, sitúan esta noción en el ámbito de la educación y formación profesional (para el caso de Inglaterra, Francia, Alemania y Países Bajos).

También, en las distintas definiciones del término competencia, -desde la Didáctica, la Pedagogía y la Psicopedagogía especialmente (Legendre, 1993; Meirieu, 1992; Raynal & Rieunier, 1998; Tardif, 2006), y desde su actualización en Psicología del trabajo para el mundo de la gestión y la empresa (Le Boterf, 2001)-, se delimita un concepto holístico del orden de la acción eficiente, eficaz y creativa en los contextos profesionales, en la que se movilizan recursos internos y externos.

De hecho, este marco europeo de competencias clave -a través de la Comisión de las Comunidades Europeas (2009)-, es concebido en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (institucionalizado como formación continua, permanente),

---

<sup>23</sup> Nos remitimos al volumen de Lévy-Leboyer (2003), en cuyo prólogo se encuentra un análisis etimológico del término y su delimitación conceptual con referencias a otras terminologías. Es de interés consultar Martínez Ruiz & Saulea Parés (2007) y Prieto (2000), en torno al EEES, y otros glosarios; por ejemplo, el elaborado por la Universitat de Valencia. Para precisiones terminológicas de más amplio espectro, existen glosarios institucionales internacionales, como CEDEFOP (2008, 2011).

puntualizando que: “Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p. 15). Y, explícitamente, en el Anexo I del documento de las Comunidades Europeas (2009) para el *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente*, a efectos de compatibilidad con el marco de cualificaciones del EEES, se nos indica:

- i) “competencia”: demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, las competencias se describen en términos de responsabilidad y autonomía. (Comunidades Europeas, 2009: 11).

Esta vinculación de las competencias a la acción, a la profesión, se encontraba ya explícita en Pedagogía. Así lo recogen Raynal & Rieunier (1998) en los términos siguientes: “permiten a un individuo ejercer eficazmente una actividad generalmente considerada como compleja (...) vinculada a un oficio, a una profesión, a un estatus, a una situación profesional o a una situación social de referencia” (p. 76).

En Perrenoud (2000, 2011), que se ocupa de clarificar su confusión conceptual, encontramos que toda competencia conlleva un saber hacer complejo (un grado de suficiencia), para desempeñar una función o realizar una tarea en determinadas situaciones. Como precisan además Allal (1999) y Roegiers (1999a, 1999b), está orientada a una finalidad.

Se ha producido -según Guzmán Ibarra & Marín Uribe (2011)-, “una saturación del concepto” (p. 154) que se traduce en la necesidad de ese consenso sobre sus elementos comunes. Y, considerando que, en los contextos de educación, el desarrollo de toda competencia requiere al tiempo una reflexión sobre el concepto de currículum y los programas, sobre los métodos, las prácticas, así como sobre la formación de un perfil profesional docente adecuado, Roegiers (1999b), ya había extraído características definitorias que estimaba esenciales en una perspectiva psicopedagógica y didáctica. Son las que se van a encontrar como constantes en los trabajos de autores posteriores implicados en la elaboración de los planes de estudios:

1. Movilización de un conjunto de recursos (...)
2. Carácter finalizado (...)
3. Relación con una familia de situaciones (...)
4. Carácter a menudo disciplinar (...)
5. Evaluabilidad (...). (Roegiers, 1999b: 24-27).

Siguiendo a los autores citados, se aborda ya sea como una capacidad, como una habilidad adquirida, ya sea como una característica subyacente en el individuo, siempre integrada por un conjunto interrelacionado de *saberes* de tres órdenes esenciales y siendo realmente objeto de atención el modo en que el individuo actúa para un resultado excelente de las tareas que haya de llevar a cabo (Zabala & Arnau, 2007). Conforme a una terminología cognitivista, se trata de:

- conocimientos tomados como un *saber* declarativo de *elementos cognitivos*;
- aptitudes (capacidades, habilidades, destrezas)<sup>24</sup>, como un *saber hacer* de *elementos funcionales*;
- actitudes tomadas como un *saber ser* de *elementos personales y sociales*.

Corresponden a la descripción presentada en el Cuadro 3 siguiente.

LOS COMPONENTES COMPETENCIALES	
<b>Conocimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como un <i>saber</i> declarativo de <i>elementos cognitivos</i> en relación con determinadas disciplinas (orden teórico-técnico, como hechos, reglas, principios)</li> </ul>
<b>Aptitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como un <i>saber hacer</i> de <i>elementos funcionales</i> en relación con las habilidades, capacidades, destrezas, estrategias, etc., que suponen la capacidad de movilizar en la acción los conocimientos declarativos adquiridos, (orden práctico-activo, relativos a un cómo para una acción determinada)</li> </ul>
<b>Actitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como un <i>saber ser</i> de <i>elementos personales y sociales</i>, en relación con los atributos individuales de inteligencia afectiva, motivación, disposición positiva, valores, ética, etc., que conciernen a los aspectos condicionales de la movilización de las competencias, (orden personal y socio-comunicativo, relativos a las emociones, a la afectividad en las relaciones con el entorno), para una toma de decisiones en el contexto de la acción</li> </ul>

Cuadro 3. Órdenes de *saberes* que configuran el concepto de competencia: su descripción

Desde estas concepciones, teniendo como eje vertebrador la competencia clave 8 - en las dos acepciones que se le atribuyen *Expresión cultural/Conciencia y expresión culturales*-, y la idea de una educación de calidad, la Música se ha implantado tanto como una *Educación musical* desde los primeros niveles educativos (vinculada con las otras competencias clave en el currículo)<sup>25</sup>, como a través de las especialidades.

Como elemento de reflexión de los expertos que desarrollaron el citado *Programa de Trabajo ET2010*, es precisamente la combinación de esos órdenes de sa-

<sup>24</sup> No existe un consenso sobre el término *aptitudes*, pues, en otros documentos se utiliza indistinta e incluso conjuntamente con *capacidades*, *destrezas*, *habilidades*, (como se refleja más adelante en Tabla IX y en Cuadro 4). Podemos leer “por regla general se considera que la palabra *capacidades* no incluye las actitudes, las aptitudes ni los conocimientos de la misma forma que lo hace la palabra *competencias*”, como recoge el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002a) en p. 7.

<sup>25</sup> Denominada *Conciencia y expresiones culturales* con la LOMCE (2013), en el texto de la *Orden ECD/65/2015, de 31 de enero*, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato.



beres, aun sin presentar a priori un carácter disciplinar, la que ha de servir para establecer el currículum y los programas de los planes de estudios.

Aportamos la definición y descripción de la competencia clave 8, en sus dos acepciones.

En la Tabla IX siguiente, desde la acepción *Expresión cultural* que corresponde al documento ya citado de la Comisión Europea (2004).

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:				
<i>Dominio</i>	<i>Definición</i>	<i>Conocimientos</i>	<i>Destrezas<sup>26</sup></i>	<i>Actitudes</i>
<b>8. Expresión cultural</b>	Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones en diversos medios de expresión, incluyendo la música, la expresión corporal. La literatura y las artes plásticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos básicos de las principales obras culturales incluyendo la cultura popular como importante testimonio de la historia humana.</li> <li>• Conciencia del patrimonio cultural nacional y europeo y su lugar en el mundo.</li> <li>• Conciencia de la diversidad cultural y lingüística de Europa.</li> <li>• Conciencia de la evolución del gusto popular y de la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para la expresión artística a través de una serie de medios de expresión consistentes con las capacidades innatas del individuo.</li> <li>• Habilidad para apreciar y disfrutar con obras de arte y actuaciones basadas en una definición general de la cultura.</li> <li>• Habilidad para relacionar los puntos de vista y manifestaciones expresivas y creativas propias con las de otros.</li> <li>• Habilidad para identificar y poner en práctica oportunidades económicas en la actividad cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural;</li> <li>• Deseo de cultivar una capacidad estética por medio de la expresión artística y un interés continuo en la vida cultural;</li> <li>• Un fuerte sentido de la identidad combinado con un respeto por la diversidad.</li> </ul>

Tabla IX. Descripción de los componentes de la competencia clave *Expresión cultural*  
(Tomado y adaptado de Comisión Europea, 2004: 21)

Y, en el Cuadro 4, desde la acepción *Conciencia y expresión culturales* utilizada en el documento ya citado del *Anexo Competencias clave para la educación y la formación* (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).

<sup>26</sup> En esta Tabla IX, se utiliza el término *destreza* para referirse a un saber hacer al que, en otros casos, se nos remite bajo la denominación de *capacidades* y/o *aptitudes*.

**8. Conciencia y expresión culturales****Definición:**

Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

- ✓ Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia:
- ✓ La expresión cultural precisa una conciencia de la herencia cultural a escala local, nacional y europea y de su lugar en el mundo. Abarca conocimientos básicos de las principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea. Es esencial comprender la diversidad cultural y lingüística en Europa y otras regiones del mundo, la necesidad de preservarla y la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana.
- ✓ Las capacidades (aptitudes, destrezas) están relacionadas con la apreciación y la expresión: la apreciación y el disfrute de las obras de arte y de las artes escénicas, así como la expresión de uno mismo a través de distintos medios gracias a las capacidades individuales innatas. También se precisa la habilidad para comparar las opiniones creativas y expresivas de uno mismo con las de otros y para determinar y realizar las oportunidades sociales y económicas de una actividad cultural. La expresión cultural es fundamental para el desarrollo de las aptitudes creativas, que pueden trasladarse a una variedad de contextos profesionales.
- ✓ La base del respeto y de una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural es una buena comprensión de la cultura propia y un sentimiento de identidad. Una actitud positiva se basa también en la creatividad y en la voluntad de cultivar las capacidades estéticas mediante la expresión artística y la participación en la vida cultural.

Cuadro 4. Descripción de los componentes de la competencia clave *Conciencia y expresión culturales*. (Tomado de Diario Oficial de la Unión Europea, 2006: 18)

Se trata de articular estos componentes específicos para dotarlos de contenidos (sectores de contenidos), en función de las dimensiones subyacentes en cada individuo.

Siguiendo la tipología de Paul & Suleman (2005), pueden ser descritas en torno a un *saber qué*, un *saber cómo y por qué* y un *saber quién*:

- un saber qué en función de la *dimensión intelectual* (conocimientos);
- un saber cómo y por qué, en función de la *dimensión metodológica* (de aptitudes en todo tipo de acciones y tareas motrices), y
- un saber quién, en función de la *dimensión comportamental* (actitudes y disposiciones configuradas por lo psicológico, lo afectivo y social).

Damos cuenta de dicha articulación en la red nocional ilustrada en Figura 4.

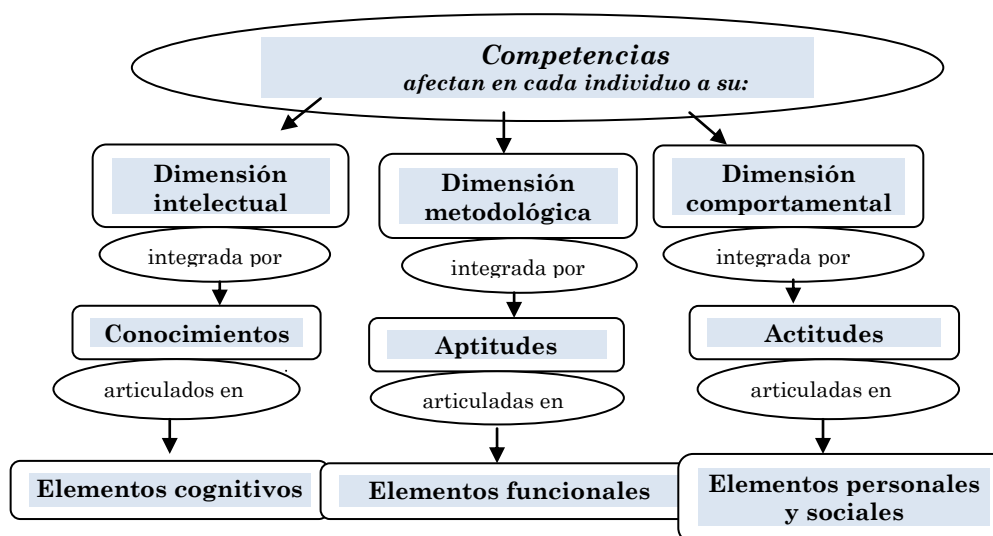


Figura 4. Red nocional constitutiva de los sectores de contenidos, en torno a las dimensiones y elementos de la *competencia*

Esta consolidación de competencia en su acepción académica, como nos presenta el análisis y reflexión de Riesco González (2008) en un representativo artículo para nuestro ámbito de la Educación Superior, se ha logrado gracias a “la voz de los expertos” que “destacan que no basta con nombrar la competencia; hay que definirla y hacerla operativa” (p. 93). La cual, para el ámbito que nos concierne, implica centrar la atención en “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y responsabilidad para ciertas tareas” (Ibid.: 21).

Son precisiones que se encuentran en términos similares en los documentos Tuning Project Educational Structures in Europe (2006), y Tuning Educational Structures in Europe (2009) que, dedicados al estudio y la creación de los títulos relativos a la Música, presentan un carácter de referente común “que se aplica a los estudios de música en todos los géneros y de todos los estilos de interpretación, de composición, de dirección y de pedagogía” (p. 31).

Se caracteriza la enseñanza musical para los niveles profesional y superior, por un enfoque centrado en el alumno, y:

- llevada a cabo en instituciones de enseñanza superior;
- configurada por la combinación de elementos cognitivos, funcionales, personales y sociales de naturaleza teórica y práctica;
- articulada para un desarrollo práctico y creativo de los estudiantes;
- centrada en el desarrollo personal y en el más alto nivel artístico;
- valorando y dando importancia a la modalidad presencial;

- creando un entorno óptimo para el desarrollo de un perfil artístico distintivo;
- incluyendo experiencias en los contextos profesionales;
- concretando las prácticas musicales en *disciplinas instrumentales*; noción que se aplica al instrumento principal dentro de las *especialidades instrumentales*, las cuales han surgido, según se desprende de lo expuesto en el Capítulo 1, como una construcción social y política, marcada por una fuerte orientación a sus enseñanzas;
- organizando los programas en objetivos pedagógicos de orden *teórico, práctico y general*; resultado de los trabajos sobre éstos (AEC/Polifonia), y por categorías de competencias que provienen del Groupe de Travail Tuning (cognitivas, intelectuales, metacognitivas, personales, etc.). Se han utilizado los Descriptores de Dublín –DDP–, a modo de *versión musical* de los descriptores originales. Se trata de las cinco categorías:  
A) *Conocimiento y comprensión*. B) *Aplicación de los conocimientos y de la comprensión*. C) *Espíritu crítico*. D) *Competencia en comunicación*. E) *Competencias de aprendizaje*;
- aplicando *aptitudes generales*, se espera que el alumnado desarrolle las capacidades de ejecución instrumental, interpretativa, técnica y creativa, entre otras;
- formulando los objetivos con la combinación de categorías de competencias y clarificando los contenidos que corresponden a: a) *conocimientos de orden teórico-técnico*, b) *competencias de orden práctico* y c) *aptitudes generales*.

Se espera que el alumnado desarrolle las capacidades de ejecución instrumental, interpretativa, técnica y creativa, entre otras, facilitándole las condiciones para que pueda:

- Conocer obras musicales, materiales, técnicas, recursos propios del lenguaje artístico de la música.
- Expresarse mediante el lenguaje artístico de la música.
- Desarrollar habilidades perceptivas y sensibilidad ante las manifestaciones y producciones de música, y familiarizarse y valorar el patrimonio cultural referido a la música en relación con la sociedad, las mentalidades, las corrientes y elementos estéticos; lo cual conlleva la voluntad de cultivar las capacidades estéticas y creativas.

#### *Condiciones intrínsecas para las enseñanzas musicales*

Tomando como base estas consideraciones, se han de contemplar los *componentes curriculares* para el ámbito disciplinar de las enseñanzas musicales, presididos por la idea de complementariedad e integración que se muestra en la anterior Figura 4.

De la misma forma que para los niveles educativos obligatorios, para la Educación Superior -como puntualiza Rué (2008)-, el desarrollo de toda competencia se ha de contemplar “desde un enfoque humanista y socio-constructivista (...), en un sentido mucho más amplio”, “(...) como una opción estratégica para alcanzar logros

de un desarrollo personal orientado hacia el ejercicio profesional, social y cívico” (p. 9). Nos remite al *Documento Marco del MEC*, (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2003), en donde se daba importancia a posibilitar “una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo” (p. 72-73).

Se entiende que nos situamos ante un *enfoque por competencias*, las cuales convierten en objetivos de aprendizaje. Un enfoque que pretende -según Denyer, Furnémont, Poulain & Vanloubbeek (2007)-, movilizar el principio didáctico de “aprender lo que no se sabe, haciéndolo” (p. 31), yendo más allá de la estricta pedagogía memorística, aplicacionista, de orden comportamental, por objetivos de enseñanza, que requiere:

a) En primer lugar, hacer *explorar/seleccionar, formalizar/estructurar e integrar/movilizar* de forma adecuada esos *saberes* de conocimientos declarativos, aptitudes y actitudes de orden tanto cognitivo, como funcional (que incluye lo psicomotriz) y personal y social (que incluye lo socio-afectivo y emotivo). Es lo que en otros términos contempla Lasnier (2000) como un desarrollo contextualizado. Lo cual justifica Le Boterf (2001), quien había precisado que, en las prácticas profesionales, se ha de manifestar un saber hacer observable que es más cuestión de un *saber combinatorio* (integrado y movilizado). De lo cual se deriva que, para un desarrollo eficaz de las competencias, son abordados en el desarrollo de los programas como *recursos combinados*. Recursos que, para autores como Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra (2004), o Perrenoud (2000, 2011), suelen presentarse en las situaciones reales con el carácter de *recursos externos* (instrumentos, mediaciones), e *internos* (cognitivos, declarativos, condicionales) al Sujeto.

b) En segundo lugar, tomar en consideración para las situaciones pedagógicas, las características que Roegiers (1999b) ha enunciado como: 1. Movilización de un conjunto de recursos y 2. Relación con una familia de situaciones, junto a las fases y condiciones del proceso de aprendizaje que ilustran los investigadores; siempre basándose en los principios y acontecimientos que tienen lugar en dicho proceso, según Merrill (2002).

c) En tercer lugar, para delimitar los componentes curriculares *objetivos pedagógicos y competencias* para las enseñanzas musicales en los niveles que nos ocupan, asegurando las compatibilidades entre programas, se tiene en cuenta el Marco de Certificaciones del EEES, los Descriptores de Dublín y de Dublín / Polifo-

nia (DDP), en donde se presentan los objetivos en tres partes. Sus denominaciones y descripción de competencias se ofrece en los siguientes términos:

- Objetivos *prácticos*, basados en las competencias en expresión artística, repertorio, música de cámara, práctica (postura, ensayo, lectura, etc.), verbales, interpretación en público, improvisación y pedagógicas (en el caso de una formación a la docencia).
- Objetivos *teóricos*, basados en conocimientos; conocimiento y comprensión del repertorio y los materiales musicales, del contexto, competencia en improvisación, y pedagógica.
- Objetivos *generales*, para los aspectos de desarrollo personal y social relativos a la independencia (autonomía), inteligencia psicológica, conciencia crítica y a la comunicación y relación con los otros.

Al mismo tiempo, se estima la necesidad de tener en cuenta el trabajo de Cox (2007) y el manual del Groupe de Travail Polifonia sur le Troisième cycle (2007) en donde, respectivamente, se alude a un esquema de referencia sobre los tipos o aspectos de aprendizaje para esos objetivos y competencias, en torno a los siguientes ejes:

- adquisición de conocimientos y competencias, asimilación;
- aplicación;
- producción de conocimientos y competencias.

A ellos subyacen, para cada situación pedagógica centrada en el alumno, los objetivos de *aprender*, *apropiarse*, *interiorizar* y *utilizar*.

Es por lo que se trata de asegurar esquemas de acción que, basados en operaciones intelectuales, en factores de pensamiento y de acción motriz, en informaciones contextuales, etc., se podría considerar que son un medio a disposición de los procesos de enseñanza y aprendizaje, (Richard, 1990). Los procedimientos que se utilicen por parte del docente habrán de ser operativamente adecuados.

En Psicología cognitiva se revela un desarrollo y un modo de realización, a través de las *fases operativas* identificadas y descritas con los siguientes términos:

- 1.- *Demostración/Activación*; preparación, exploración /selección
- 2.- *Realización/Aplicación*; formalización o estructuración
- 3.- *Integración/Utilización*; movilización /revisión

Esta propuesta de las condiciones intrínsecas en las que el alumno podría realizar mejor esas *acciones profesionales* de su especialidad, -las *tareas interpretativas en el estilo contextualizadas*, en el caso que nos ocupa-, queda configurada en la Figura 5. Se toman los objetivos de las situaciones pedagógicas como eje verte-

brador de la complementariedad e integración de los componentes competenciales combinados y su movilización en las fases operativas.

COMPONENTES COMPETENCIALES COMBINADOS			
Recursos externos e internos	Cognitivos Conocimientos teórico-técnicos, prácticos / activos	Temas (conocimientos declarativos) Saberes diferentes. Nociones técnicas Capacidades (competencias genéricas <sup>27</sup> )	
	Funcionales Aptitudes	Saber hacer: Actividades (tipos de tareas) Recursos internos (estrategias) Recursos externos (mediacionales, instrumentales, modelos de aprendizaje y enseñanza, materiales)	
	Personales y sociales Actitudes	Comportamientos Disposiciones. Valores Motivaciones. Conciencia de la acción eficaz	
OBJETIVOS DE LAS SITUACIONES PEDAGÓGICAS			
APRENDER      APROPIARSE      INTERIORIZAR      UTILIZAR			
FASES OPERATIVAS			
Acciones profesionales–Tareas interpretativas contextualizadas	DEMOSTRACIÓN / ACTIVACIÓN  Preparación Exploración /Selección Búsqueda activa Investigación Reflexión Descubrimiento (para la interiorización)	REALIZACIÓN / APLICACIÓN  Formalización o estructuración Desarrollo Realización práctica Explotación de las aportaciones de los estudiantes (para la adquisición)	INTEGRACIÓN / UTILIZACIÓN  Movilización /Revisión Transferencia a nuevas situaciones Análisis de los resultados obtenidos (para la objetivación de los logros)

Figura 5. Componentes competenciales y fases operativas para los objetivos de las situaciones pedagógicas de las enseñanzas musicales

En correspondencia con esta conceptualización de la enseñanza de competencias, las situaciones pedagógicas -para ser pertinentes como escenarios didácticos, como esquemas de acción específicos-, deben caracterizarse como retienen Zabala & Arnau (2007), por:

- Su significatividad.
- La complejidad de la situación en la que deben realizarse.
- Su carácter procedimental.
- El estar constituidas por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad y de forma distinta. (Zabala & Arnau, 2007: 125).

Características que -en relación con las fases descritas en la Figura 5-, trasponemos en términos operativos para las acciones / tareas interpretativas en el estilo contextualizadas; deben:

- encerrar un problema (técnica de afinación, notación, postura, etc., y cultural);
- ser complejas, significativas, interactivas, abiertas, inéditas, construidas;
- estar orientadas hacia los objetivos de aprendizaje; y
- movilizar recursos cognitivos, funcionales y personales y sociales.

<sup>27</sup> La denominación de *competencia genérica* se utiliza en el ámbito de la Comisión Europea para denominar en la elaboración de los currículums a aquellos recursos de orden interno, del orden de las estrategias que movilizan operaciones de análisis, síntesis, aprendizaje, práctica, utilización de conocimientos, etc., comunes a distintas disciplinas.

En consecuencia, nos encontramos ante un conjunto de elementos categoriales para el dispositivo de indagación que construimos en el estudio analítico del Tratado de J.-M- Hotteterre.

### **2.2.3. Referentes para las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco en los niveles profesional y superior**

La transformación profunda que está produciéndose en el aprendizaje y la enseñanza de la Música, como ocurre en el ámbito de la Educación -según podemos leer en Gardner (1994)-, no es sólo en el nivel de las opiniones y de los conceptos conscientes sino -y lo que es más importante-, en el de la percepción y los hábitos de pensamiento, con frecuencia inconscientes, sobre los cuales basamos nuestro discurso y nuestras acciones. Y, es evidente que las disciplinas instrumentales a las que nos referimos, están englobadas en el aprendizaje y la práctica de las artes, ante la determinación experta siguiente: “La educación en las disciplinas artísticas y la educación por las artes son las claves de la educación cultural en sentido amplio, de las que constituyen al mismo tiempo elementos esenciales” (Doc. 11989, 2009, p. 6)<sup>28</sup>.

Su atención para los ámbitos educativos nacionales es considerada por Rupp (2010), en los términos siguientes:

La educación artística y cultural se plantea como objetivo abrir a los alumnos el acceso al patrimonio cultural en su conjunto y a la creación bajo todas sus formas. Considera recurrir a métodos activos, priorizando el desarrollo personal y estimulando el espíritu crítico. Pretende contribuir a la igualdad de oportunidades y a la democratización cultural. (Rupp, 2010: 129).

Se comienza por considerar como requisito esas concepciones comunes, por cuanto que representan un cambio de paradigma que afecta a las estructuras y organización en los conservatorios, las escuelas de música, etc., atendiendo a las cuestiones derivadas de la Declaración de Bolonia (1999)<sup>29</sup>.

Para abordar la formación musical profesional propia de los niveles pre-superiores y de los centros que se ocupan de la enseñanza musical superior, se han desarrollado en el seno del ya citado *Erasmus Thematic Network for Music “Polifo-*

---

<sup>28</sup> Se trata del texto al que aludimos anteriormente, adoptado por la Asamblea el 29 de septiembre de 2009 (30ª sesión), relativo al Rapport de la Commission de la Culture, de la Science et de l'Éducation, del Consejo de Europa a la Asamblea parlamentaria.

<sup>29</sup> Lo que ha determinado que los cuarenta estados del EEES tengan en cuenta los *Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el EEES*, establecidos por la EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2005). Tales criterios y directrices, de forma significativa, nos remiten a la disponibilidad de recursos de aprendizaje apropiados.



nia”<sup>30</sup>, a lo largo de tres años (2004-2007), estudios sobre el desarrollo de los objetivos pedagógicos correspondientes a los 1º, 2º y 3er ciclo de estudios (Grado, Máster y Doctorado). Se contempla la metodología *Tuning* el sistema de créditos ECTS, la movilidad de estudiantes, las condiciones para asegurar la calidad de la enseñanza de la Música en los niveles superiores, etc.

Por lo que se refiere a las enseñanzas musicales de nivel superior, las dos perspectivas abiertas de su reconocimiento: los fines académicos y los fines profesionales que favorecen la movilidad, los intercambios y la promoción de la calidad derivan precisamente de la *Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur* (UNESCO, 1993). Y es para ese reconocimiento para el que el Groupe de Travail Mundus Musicalis (2008), ha realizado el análisis comparativo de los sistemas de enseñanza musical superior y sus acreditaciones en treinta y cuatro países.

Los datos permiten afirmar que en los contextos europeos y nacionales, en general, existe una cierta homogeneidad y estabilidad, ya que es un marco curricular de larga tradición, estructurado por niveles y en función de las edades de los alumnos.

En los niveles profesional y superior, se contempla con un carácter más específico, en el sentido de garantizar un desempeño profesional de responsabilidad y excelencia, vinculado al arte de la ejecución y al desarrollo de un efectivo talento artístico (en su caso). Se identifica además que los elementos cognitivos, funcionales, y personales y sociales que subyacen a esa concepción común de *competencia*, según hemos descrito, se inscriben en las orientaciones socio-constructivistas.

Disponemos de un referente organizativo curricular de las enseñanzas musicales profesionales y superiores, proporcionado por Tuning Educational Structures in Europe (2009). Responde a la perspectiva común compartida buscada por las instancias oficiales europeas, para los niveles organizativos nacionales, regionales y locales (Van den Akker, 2003, 2006), y para las transformaciones adaptativas que, bajo el concepto de *transposición didáctica* de Chevallard (1991), han de ser realizadas e identificadas en los programas, los métodos, etc.

---

<sup>30</sup> Este proyecto se organiza en los cinco grupos de trabajo ya citados, coordinados por varias entidades académicas y de otro orden: *Malmö Academy of Music*, *Lunds Universitet*, y AEC. Para el acceso a todas las informaciones, se dispone de la web trilingüe *Bologne et la Musique*, <http://bologna-and-music.org>.

En la Tabla X siguiente –para los estudios de 1º y 2º ciclo de las enseñanzas musicales-, se describe la articulación de los objetivos pedagógicos con las competencias y los sectores de contenidos consignados de a) a p):

-Los objetivos teóricos (**OT**) en relación con los conocimientos cognitivos (del orden de *saberes*).

-Los objetivos prácticos (**OP**) en relación con las competencias funcionales (del orden de las *aptitudes*).

-Los objetivos generales (**OG**) en relación con las competencias genéricas, personales y sociales (del orden de las *aptitudes*).

Presididos por la determinación de *que el estudiante, al término de sus estudios, sea capaz de...*, se han de considerar en las situaciones pedagógicas conforme a la idea de integración reflejada en la Figura 5.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS / COMPETENCIAS / CONTENIDOS <i>Que el estudiante, al término de sus estudios, sea capaz de... / el estudiante debe (ser capaz de)...</i>		
<b>Objetivos teóricos (OT)</b>  <b>Conocimientos</b> <b>[Cognitivos]</b> <b>[Saberes]</b>	1. conocer... 2. conocer exhaustivamente... 3. aplicar...	a) <u>Conocimiento y comprensión del repertorio y material musicales</u> -un repertorio representativo y especializado del instrumento – disciplina instrumental principal -un repertorio de otros instrumentos -elementos y esquemas de organización de la música -conceptos artísticos
	4. conocer y comprender de forma amplia... 5. estar familiarizado... 6. saber cómo desarrollar y utilizar... 7. presentar...	b) <u>Conocimiento y comprensión del contexto</u> -conocimiento del contexto en relación con la especialidad -las grandes líneas de la Historia de la Música -textos y escritos asociados -estilos musicales -tradiciones de interpretación
	8. estar en condiciones de comprender... 9. haber adquirido un conocimiento suficiente...	c) <u>Improvisación</u> -esquemas y procedimientos
	10. estar familiarizado... 11. demostrar...	d) <u>En formación pedagógica (en su caso)</u> -conceptos fundamentales y prácticos de la pedagogía del instrumento -teorías pedagógicas del instrumento
<b>Objetivos prácticos (OP)</b>  <b>Competencias</b> <b>[Funcionales]</b> <b>[Aptitudes]</b>	12. crear y realizar... 13. desarrollar... 14. expresar...	e) <u>Expresión artística</u> -conceptos artísticos personales
	16. haber estudiado para interpretar en público... 17. haber enriquecido sus experiencias... 18. manejar correctamente... 19. haber desarrollado...	f) <u>Repertorio</u> -obras representativas -estilos de interpretación – estilo particular (Ámbito de estudio musical, instrumentos separados,... repertorio... adaptado y compartido a través de diferentes combinaciones instrumentales)
	20. reaccionar musicalmente... 21. desempeñar un papel directivo...	g) <u>Música de cámara</u> -actividad directiva en agrupaciones de diverso número de miembros y tipos
	22. adquirir técnicas eficaces... 23. haber asimilado...	h) <u>Trabajo autónomo</u> -técnicas de trabajo personal -buenos hábitos en técnica y posición y uso del cuerpo
	24. tener competencias suficientes para transmitir y comunicar... 25. leer, comprender y descifrar...	i) <u>Lectura</u> -partituras: estructuras e ideas musicales, descifrado de signos y consignas gestuales

	26. reconocer al oído... 27. memorizar... 28. manipular...	j) <u>Escucha y creación</u> -materiales musicales -conceptos artísticos (realización) (Ejercicios de armonización y realización para una instrumentación y trabajos de composición complejos)
	29. hablar o escribir con inteligencia...	k) <u>Competencias verbales</u> -práctica musical propia (presentaciones orales y escritas) -normas y estilos de comunicación (según el estilo y género de la especialidad)
	30. responder a...	l) <u>Interpretación en público</u> -exigencias comportamentales y de comunicación en contextos de interpretación diversos
	31. poner en forma... 32. crear (más allá de la partitura escrita)...	m) <u>Improvisación</u> -tradiciones en improvisación (en Música clásica, antigua...) -realización de conceptos artísticos
	33. enseñar... 34. demostrar su capacidad de...	n) <u>En formación pedagógica (en su caso)</u> -tratamiento de alto nivel de las teorías pedagógicas de la disciplina instrumental principal
<b>Objetivos generales (OG)</b>  <b>Competencias genéricas</b>  <b>[Personales y sociales]</b>  <b>[Actitudes]</b>	35. recoger, analizar e interpretar 36. desarrollar... 37. ser autónomo en su aprendizaje / basarse en...	ñ) <u>Independencia</u> -informaciones, ideas, argumentos, tareas
	38. utilizar eficazmente 39. tener costumbre de recurrir a...	o) <u>Inteligencia psicológica</u> -imaginación, intuición, creación, resolución de problemas, reflexión, control en situaciones diversas, sobre esfuerzos psicológicos (en interpretación en público)
	40. aplicar de forma constructiva... 41. reflexionar sobre...	p) <u>Consciencia crítica</u> -datos del trabajo propio y de los otros, éticos, técnicos, sociales -consideraciones de (ídem)
	42. conocer... 43. adquirir competencias en comunicación... 44. (ídem) en trabajo en equipo...	q) <u>Competencias en comunicación</u> -contexto social (cultural diverso) -actividades o proyectos conjuntos, dirección, negociación, organización, presentación

Tabla X. Para la relación entre objetivos, competencias y contenidos (1º y 2º ciclos de las enseñanzas musicales profesionales y superiores). (Tomado y adaptado de Anexo B pp. 57 y ss. Tuning Educational Structures in Europe, 2009)

Su utilización es pertinente lo mismo que el recurso al repertorio de funciones y competencias que se ha elaborado para profesores de escuelas y para profesores de instrumentos y de canto en los niveles superiores<sup>31</sup>.

De forma complementaria, estos referentes determinan la estructura y organización de materias formativas particulares y de las que se ocupan de los instrumentos musicales<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Resultado respectivamente de a) Project meNet, Music Education Network. A Communication and Knowledge Management of Music Education (Sócrates Comenius), centrado en la enseñanza de la Música en primaria y secundaria y en los profesores de esos niveles (vinculada su directora a la Universidad de Bristol; y b) INVITE *Polifonia* Vocal & Instrumental Teacher Training (2007-2010), como grupo de trabajo a su vez de Polifonia project of the AEC. Sus miembros están vinculados a Hanze University of Applied Sciences de Groningen.

<sup>32</sup> Por lo que se convierten –de igual forma que hemos aludido en el apartado anterior-, en referentes categoriales en los dispositivos de indagación utilizados en este estudio analítico del Tratado de J.-M. Hotteterre.

Su concepción y construcción teórica y práctica se han visto marcadas por aquellos factores inherentes al hecho sonoro-musical que –a través del fenómeno musical y del interpretativo-, se requieren en la formación integral de un músico. Nos referimos al origen de cada instrumento musical, a los rasgos históricos y culturales subyacentes, a su propio desarrollo y a sus trayectorias temporales y evolutivas.

Es decir que, el *estudio de las obras* y las *prácticas interpretativas* –elementos en los que tiene su fundamento el aprendizaje instrumental-, se convierten en los dos grandes ejes de las configuraciones curriculares. Estos ejes curriculares, para las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco que abordamos en esta investigación, pueden ser descritos en los términos siguientes:

- El *estudio de las obras* comprende un conjunto de factores etnográficos y culturales -movimientos y tendencias artísticas, culturales y sociales-, junto a los de orden teórico y técnico-musical específicos.

El contacto con el repertorio musical, tanto su conocimiento y comprensión, su descripción, explicación, como el acceso a las fuentes primarias y originales contextualizan y dan significado a la Música Antigua del barroco francés y al estudio de los instrumentos citados.

- Las *prácticas interpretativas* con esos instrumentos comprenden diversas actividades que incluyen la apertura a las estructuras y vida culturales, a situaciones en las que movilizar la decodificación y codificación de estructuras y objetos musicales, los estilos interpretativos, etc.

El músico ha de poder participar y colaborar, realizando, interpretando, improvisando creativamente, etc.; lo cual contribuye al desarrollo de las competencias adquiridas y en curso de adquisición, por una toma de conciencia en la acción práctica.

Para la *H.I.P.* del repertorio de flauta de pico y traverso barroco, se trata de atender a:

- Asegurar -en el orden académico-institucional-, la transparencia y armonización de los títulos, programas y certificaciones, mediante una cultura docente común compartida que dote de calidad a las decisiones sobre los componentes de esos ejes curriculares y en su desarrollo.
- Considerar en la dimensión *enseñanza*:

a) La perspectiva competencial descrita en la Tabla IX, el Cuadro 4 y la Tabla X, así como en las Figuras 4 y 5 para abordar la toma de decisiones sobre los componentes estructurales y aspectos organizativos de los programas de la materia correspondiente al instrumento o instrumentos.

b) El contexto de aprendizaje y los *métodos* que incidan de forma directa en lo que requiere un aprendizaje y una enseñanza de calidad.

c) Las exigencias asociadas a los niveles de competencia requeridos, alojadas en las disposiciones oficiales.

- Considerar en la dimensión *aprendizaje*:

- a) El desarrollo de competencias de alto nivel; lo cual conlleva aprendizajes más duraderos, significativos y motivados, contextualizados en el saber hacer práctico en el que los conocimientos se movilizan.

- b) Las competencias, si bien orientadas a campos profesionales aún no especificados, en el caso de los Conservatorios Profesionales.

- c) La consolidación de una profesionalización específica, en el caso de los Conservatorios Superiores.

Ante estas precisiones, se trata -como ha planteado Sprogis (2005)-, de evitar concebir esta enseñanza como un objetivo en sí misma y de dotar a la noción de “práctica artística” del alcance de una “práctica cultural” (p. 96), siendo conscientes -como plantea además Kerlan (2007)-, que “de todas las ramas de la cultura, la música es sin duda aquella en la que las paradojas y las tensiones de la cultura contemporánea están más marcadas” (p. 7).

Sin obviar el valor de la heterogeneidad en cualquier estructura y organización social, tomamos conciencia de los problemas que conlleva de unos contextos a otros el reconocimiento de títulos, las certificaciones, la movilidad de los titulados, etc., según una tendencia a la homogeneización, a la estabilización. Tendencia que, sin duda, estará marcada por dos dimensiones de la cultura académica que se han estimado importantes: un amplio margen de autonomía en cada institución y en el profesorado implicado, y un alto grado de consenso.

Dado que, para abordar los componentes del currículum se promueve este enfoque por competencias complejo, no debemos pensar como expone Rué (2008), “que basta enunciarlo para que se aplique y se obtengan los resultados deseados” (p. 5).

Desde los referentes expuestos, presentamos en la Figura 6 que sigue, la trasposición de los dos ejes curriculares *estudios de las obras y prácticas interpretativas en el estilo*, retomando la descripción de los componentes integrados de la Figura 5 anterior.

Su descripción en relación con las disposiciones oficiales de nuestro contexto nacional es abordada a continuación.

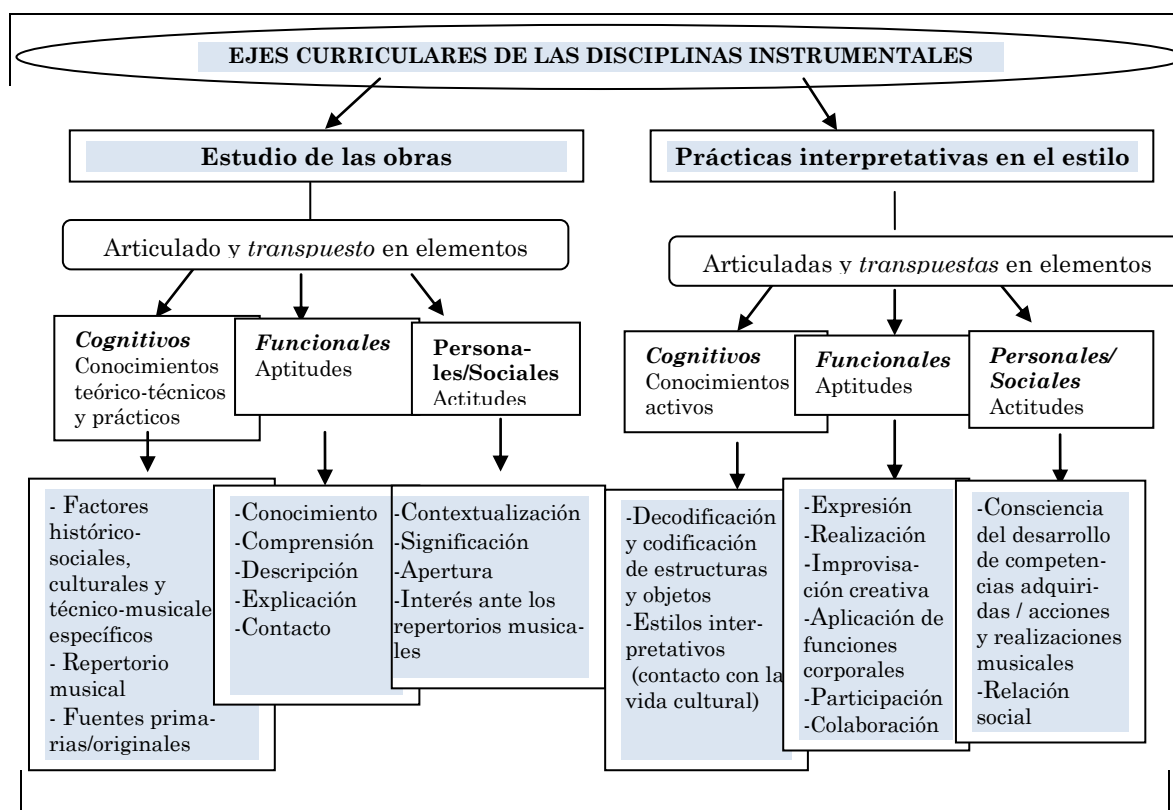


Figura 6. Articulación y descripción de los componentes competenciales correspondientes a los ejes curriculares de una disciplina instrumental

### 2.3. Regulación de la enseñanza de la Música en el sistema educativo español. Configuraciones de orden institucional y curricular

Con estos planteamientos, en nuestro contexto de educación y formación podemos anticipar que los componentes de las enseñanzas musicales, -desde la *Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990)-, han venido siendo objeto de una evolución a través de las disposiciones oficiales.

Forman parte de la competencia básica 6, a la que se optó por denominar en la LOE (2006), *Competencia cultural y artística* tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria Obligatoria. Se incorpora desde un planteamiento integrador, de forma progresiva y coherente, para ser desarrollada a través de:

- El área de *Educación artística* centrada en el lenguaje musical y articulada en torno a la percepción (audición musical), y la expresión (interpretación musical) en Primaria<sup>33</sup>.
- La materia *Música* centrada en la expresión y articulada en torno a la interpretación, la improvisación y la composición tanto individual como colectiva, en Secundaria<sup>34</sup>.

Esta evolución es objeto de atención por parte de los investigadores que nos han aportado en los últimos años datos significativos y de interés. Encontramos el caso de la tesis doctoral de Gutiérrez Barrenechea (2007), resultado de un análisis y comparación sobre las enseñanzas de la Música en los sistemas educativos de diferentes países representativos y en los diferentes niveles, lo que incluye a los conservatorios<sup>35</sup>.

Al contemplarse la *Música* ya desde la LOGSE (1990) en los primeros niveles educativos como área obligatoria y como materia, se determinó su inserción y regulación no sólo en el régimen de las enseñanzas generales básicas sino también en el de estudios especializados para los Grados Elemental, Medio y Superior (Artículos 39.1 y 39.4).

La ordenación de las enseñanzas correspondientes a estos estudios especializados se estableció conforme a:

- El *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio*, relativo a los Grados Elemental y Medio.
- El *Real Decreto 617/1995, de 21 de abril*, correspondiente al Grado Superior.

Las configuraciones curriculares tuvieron lugar en torno a lo expresado en la *Orden de 28 de agosto de 1992*, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados -(Boletín Oficial del Estado, núm. 217)-, en los términos siguientes:

---

<sup>33</sup> Como se describe en los bloques de contenidos 3. *Escucha* y 4. *Interpretación y creación musical*, del *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre 2006*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

<sup>34</sup> Como se describe en los bloques de contenido 1 a 4 de primero a tercer curso, y 1 a 3 de cuarto curso (optativa), del *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre de 2006*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>35</sup> Esta investigadora -que obtuvo con su tesis doctoral el 2º Premio Nacional a la Investigación e Innovación Educativa (convocatoria de 2005, MEC)-, nos remite a otros estudios tanto comparativos con otros países, -caso de la tesis doctoral de Cateura Mateu (1992)-, como en concreto a aquellos relativos a la evolución de los conservatorios y la formación especializada de instrumentistas; caso de la tesis doctoral de Sarget (2000).

La necesidad de asegurar una formación musical que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, que tiene como meta el ejercicio profesional y que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos, demanda un currículo que no se limite al dominio puramente práctico de las diferentes técnicas instrumentales y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos inherentes al hecho musical como fenómeno tanto histórico-cultural como estético o psicológico que permitan un desarrollo más acorde con el carácter humanista que exige la formación integral del músico. (Boletín Oficial del Estado, núm. 217, p. 30902).

En el caso del Grado Superior, con la *Orden de 25 de junio de 1999* por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música -(Boletín Oficial del Estado, núm. 158)-, para:

(...) proporcionar una completa formación práctica, teórica y metodológica que garantice la cualificación profesional en los ámbitos relativos a la creación, la interpretación, la investigación y la docencia. (Boletín Oficial del Estado, núm. 158, p. 25473).

### **2.3.1. La adaptación de la enseñanza de la Música a las disposiciones oficiales**

Como anunciaba en su artículo Oriol de Alarcón (2005), todos los títulos universitarios habrían de irse adaptando –en el horizonte del 2010-, a los nuevos modelos de la UE, haciendo especial mención a los títulos vinculados a la formación de profesorado de Educación musical.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003) afronta el reto del ya citado *Documento Marco*, sobre *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, con los títulos de Grado, Máster y Doctorado según las directivas europeas y en torno a dos grandes orientaciones:

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permitan a los titulados una integración en el mercado de trabajo. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003: 7).

Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que pretenden alcanzar. (Ibid.: 8).



Posteriormente, con la LOE (2006), la *Música* se ha incluido en el marco de las Enseñanzas Artísticas (Título I, Capítulo VI), siendo uno de los principios el que se formula en el Artículo 45:

1. Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, (...) (LOE, 2006: 17175).

En este mismo Artículo 45, punto 2, se han descrito como: enseñanzas *elementales* de música y de danza; enseñanzas artísticas *profesionales* de música y de danza, y enseñanzas artísticas *superiores* correspondientes a estudios superiores de música, danza, arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, estudios superiores de diseño, y estudios superiores de artes plásticas.

#### *Institucionalización de las disciplinas instrumentales para las especialidades*

De forma significativa, se ha comenzado a contemplar un importante número de materias relativas a prácticas musicales, a través de las denominadas *disciplinas instrumentales* para las especialidades. Se trata de una *enseñanza musical especializada* que entronca con la organización disciplinar como esquema de educación y formación del músico instrumentista. Se concibe la disciplina en el sentido epistemológico que se expresa en Legendre (1993) de “Ámbito estructurado del saber que posee un objeto de estudio propio, un esquema conceptual, un vocabulario especializado, así como un conjunto de postulados, conceptos, fenómenos particulares, métodos y leyes” (p. 378).

Este plano de los instrumentos musicales, que constituye para Guirard (2009) “la *enseñanza musical* opcional y especializada de un instrumento y del bagaje léxico / teórico ad hoc” (p. 22), implica que, en cada *especialidad* objeto de enseñanza, la materia correspondiente al *instrumento* presente una estructura y una organización curricular conforme a las relaciones complejas y complementarias de los elementos presentados en la Tabla XI, por las aportaciones integradas de otras materias según las especialidades, en concreto en los Conservatorios Profesionales y Superiores<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Eventualmente, esas disciplinas se han contemplado como parte del currículo impartido en los centros universitarios de formación del profesorado destinado a los niveles de Educación Infantil y Primaria, y en facultades donde los titulados, en su mayoría, se destinan a los niveles de Educación Secundaria. En España la creación de los conservatorios data de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Desde esa denominación, se sitúa su origen en el Renacimiento italiano vinculados a los conventos (como hospicios, asilos que acogen a niños huérfanos, orientando a aquellos con disposiciones para la Música). Mantendrían el legado musical a través de la enseñanza y la conservación gracias a los copistas y los archivos. Sus fundamentos han sido abordados por Hemsy de Gainza (1999), quien nos

Gutiérrez Barrenechea (2007) aporta en su estudio que estos tipos de centros están “dedicados a preparar profesionales de la música, al tiempo que se configuran como entidades que deben asumir la responsabilidad de convertirse en verdaderos marcos culturales y educativos que proporcionen a los estudiantes mejores perspectivas profesionales” (p. 13).

Como hemos indicado en el punto 5 de la Introducción de este trabajo, estos centros, así como las escuelas superiores (de gestión privada), se ocupan según el Artículo 58 de la LOE (2006) de las ahora denominadas enseñanzas artísticas *profesionales* (antes de Grado Medio), y *superiores*. Éstas últimas buscan el estatus de enseñanza superior universitaria, como nos precisaba Pliego de Andrés (2005, 2006), en una llamada de atención significativa por cuanto que se ha establecido por la LOE (2006), en su Artículo 54, que:

3. Los alumnos que hayan terminado los estudios superiores de música o de danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente. (LOE, 2006: 17176).

Para la ordenación de estas enseñanzas, en el Artículo 46 se precisa que:

1. El currículo de las enseñanzas artísticas profesionales será definido por el procedimiento establecido en el artículo 6 de esta Ley.
2. La definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria. (LOE, 2006: 17175).

Ese Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas ha sido creado por esta Ley, con el carácter de órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas<sup>37</sup>. Adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Secretaría General de Educación, se ha regulado por *Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo*.

En cuanto al currículum de los ahora denominados estudios especializados de Música, ha sido por el *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre*, por el que se han fijado los aspectos básicos, para un Grado Profesional. Y, en cuanto a la defini-

---

aporta que se perfilaron en Francia como máxima institución pública de enseñanza musical a finales del siglo XVIII, contando con las propuestas de desarrollo que se atribuye al capitán del estado mayor Bernard Sarrette (1765-1858). Pasaron a ser espacios de excelencia previos a la entrada en el mundo laboral.

<sup>37</sup>El informe correspondiente al curso 2009-2010 es accesible en <http://www.escuelasdearte.es/recursos/2010csea.pdf>

ción del contenido de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, ha sido por el *Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo*, por el que se ha regulado el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la LOE (2006).

También conforme a la LOE (2006), ya disponemos del *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, en consonancia con el EEES. Se regulan las enseñanzas de 1º, 2º y 3er ciclos en los niveles de Grado Superior y Postgrado; éste último con enseñanzas de Máster y Doctorado mediante convenio con las universidades<sup>38</sup>. De forma consecuente, la adaptación de estas enseñanzas se ha ido realizando como podemos leer en el *Real Decreto 900/2010*, a lo largo de la última década, según se publica en el Boletín Oficial del Estado, núm. 169:

De acuerdo con el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación establecida por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, en el año académico 2007-2008 fueron implantados las enseñanzas elementales y los cuatro primeros cursos de las enseñanzas profesionales de música, quedando extinguidos, respectivamente, los cuatro cursos de las enseñanzas de grado elemental y los dos primeros ciclos de las enseñanzas de grado medio vigentes hasta ese momento. Asimismo, en el año académico 2008-2009, se han implantado los cursos quinto y sexto de las enseñanzas profesionales de música, quedando extinguido el tercer ciclo de las enseñanzas de grado medio vigente hasta ese momento. (Boletín Oficial del Estado, núm. 169, p. 61465).

Desde las sucesivas disposiciones oficiales sobre su ordenación y regulación, las modificaciones siguen las directivas europeas. Observamos que el estudio de la *especialidad instrumental* se convierte en un eje vertebrador del currículum, tanto en las enseñanzas profesionales como en las artísticas superiores. Incluso en el *Real Decreto 1577/2006*, (Boletín Oficial del Estado, núm. 18), se especifica la posibilidad de “ampliación de especialidades instrumentales (...), por su valor histórico en la cultura musical europea (...)” (p. 2853). En todo caso, se consideran asignaturas propias de la especialidad las denominadas Música de cámara, Conjunto y Coro, por cuanto que en estos niveles se entiende que:

La educación musical no puede ni debe perseguir como única meta la formación de solistas. El carácter propedéutico de las enseñanzas profesionales de música conlleva la incorporación de los alumnos y de las alumnas a las distin-

---

<sup>38</sup> Sobre la impartición de estos títulos, se ha abierto una vía de reclamaciones porque, tal y como se comunica a través de <http://www.docenotas.com/educacion/el-tribunal-supremo-anula-los-titulos-de-grado-de-las-enseñanzas-artisticas-superiores>, se pone en peligro la inclusión de las enseñanzas artísticas superiores en el EEES si se interpreta la vinculación en exclusividad del título de Grado a las Universidades.

tas agrupaciones que se configuren en sus centros a fin de propiciar un marco amplio de experiencias que permita al alumno y a la alumna dirigirse hacia la formación musical que más se adapte a sus cualidades, conocimientos e intereses. (Ibid.: 2860).

En el marco curricular de las enseñanzas profesionales, se expresa la finalidad última en los siguientes términos: “garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música”, y respondiendo a “tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios superiores” (Ibid.: 2854).

Y, en el marco curricular de las enseñanzas superiores, el *Real Decreto 1614/2009* -(Boletín Oficial del Estado, núm. 259)-, recoge la finalidad establecida como “la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, y una formación orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”. (p. 89747).

Para los estudios de Máster y Doctorado, encontramos respectivamente las siguientes determinaciones:

2. Las enseñanzas artísticas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.  
(...) para la realización y elaboración de la tesis doctoral y su adecuación a las particularidades de las enseñanzas artísticas superiores entre las que se podrá considerar la interpretación y la creación, (...). (Ibid.: 89747).

Las propuestas curriculares en las que se ha articulado hoy la Educación musical (tomada como concepto globalizador), son objeto del volumen titulado *Las enseñanzas artísticas en las Comunidades Autónomas*, que contempla los distintos niveles e instituciones de educación y formación. Este documento se difundió con motivo del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (Palma de Mallorca, 21 de abril de 2007)<sup>39</sup>.

### **2.3.2. Estructura y organización de la enseñanza de la Música en los niveles profesionales**

Para la pertinencia y operatividad de los actos profesionales docentes de planificación e intervención que residen en una observación e identificación reflexivas de la configuración del currículum (Roy, 1991), en la tradición académica de (Eisner, 1994) se contempla a través de los parámetros y componentes siguientes: el

---

<sup>39</sup> Texto al que hemos accedido el 30 de mayo de 2011, a través de [http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/Conselleria/CEG/artisticas\\_comunidades.pdf](http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/Conselleria/CEG/artisticas_comunidades.pdf)

intencional a través de sus objetivos; el estructural y organizativo a través de sus contenidos; el pedagógico a través de las orientaciones metodológicas; y el evaluativo por los criterios de evaluación<sup>40</sup>.

Esta concepción del currículum -identificada en los elementos estructurales y aspectos organizativos del *Real Decreto 1577/2006*, para un Grado Profesional-, constituye la plataforma que ha de dar respuesta a un proceso complejo de adquisición y profundización de la *especialidad instrumental*, conforme a las determinaciones teórico-conceptuales y prácticas (sintetizadas en Figura 6).

En primer lugar, describimos los elementos estructurales de este currículum, en el Cuadro 5.

ELEMENTOS ESTRUCTURALES (CAPÍTULO II)	
Artículo 4. a) Las especialidades	Flauta de Pico
Artículo 6	
a) Las asignaturas comunes	a) Instrumento, Lenguaje Musical, Armonía
b) Las asignaturas propias de la especialidad	b) Música de Cámara, Conjunto, Coro
Artículo 5. 1. Currículo	Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación
Duración	Seis cursos académicos

Cuadro 5. Descripción de los elementos estructurales curriculares de las enseñanzas profesionales de música. (Tomados del *Real Decreto 1577/2006*, de 22 de diciembre)

En segundo lugar, en la siguiente Tabla XI, organizada en las Partes I a IV, exponemos simultáneamente:

- En la primera columna de la izquierda, *la correspondencia* de los aspectos organizativos curriculares de este currículum -Parte I. Objetivos generales; Parte II. Objetivos específicos; Parte III. Flauta de Pico-objetivos; Parte IV. Flauta de Pico-contenidos-, con los propuestos por las instancias europeas (Tuning Educational Structures in Europe (2009), descritos en la Tabla X.

- En el resto de las columnas, *la identificación* en ellos de los *elementos* -cognitivos, funcionales y personales/sociales- que configuran los dos grandes ejes curriculares -estudios de las obras y prácticas interpretativas-, descritos en la Figura 6.

Para la correspondencia se utilizan los códigos ya consignados en la Tabla X:

**OT** – Objetivo teórico; **OP** – Objetivo práctico, **OG** – Objetivo general, y se acompañan del número de orden y la letra que les relacione con la competencia y contenido correspondientes de la citada Tabla X. Por ejemplo: **OT8c** **OP29k**

Para la identificación se utiliza el signo **X**

<sup>40</sup> Componentes del currículum que son contemplados en los Anexos de las disposiciones oficiales que fijan los aspectos básicos (enseñanzas mínimas).

**PARTE I: OBJETIVOS GENERALES**

ASPECTOS ORGANIZATIVOS CURRICULARES Objetivos generales de las enseñanzas profesionales de música (Artículo 2)	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras <i>Elementos</i>			Prácticas interpretativas <i>Elementos</i>		
	Cogniti- vos	Fun- cio- nales	Persona- les / Sociales	Cogni- tivos	Fun- cio- nales	Personales / Sociales
a) Habituar a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos. <b>OT3a, OP13e</b>		x	x	x	x	
b) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal. <b>OP13e, OG35ñ, OG38o</b>	x	x	x			
c) Analizar y valorar la calidad de la música. <b>OG35ñ, OG41p</b>		x	x	x		
d) Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal. <b>OT2a, OT4b, OT6b, OG40p</b>	x		x			
e) Participar en actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la música. <b>OP30l</b>					x	x
f) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música. <b>OP29k, OG43q</b>	x	x		x	x	
g) Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural. <b>OG42q</b>	x		x	x	x	

**PARTE II: OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

ASPECTOS ORGANIZATIVOS CURRICULARES Objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de música (Artículo 2)	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras <i>Elementos</i>			Prácticas interpretativas <i>Elementos</i>		
	Cogniti- vos	Funcio- nales	Perso- nales / Sociales	Cogni- tivos	Funcio- nales	Perso- nales / Sociales
a) Superar con dominio y capacidad crítica los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que componen el currículo de la especialidad elegida. <b>OG37ñ, OG40p</b>			x	x	x	x
b) Conocer los elementos básicos de los lenguajes musicales, sus características, funciones y transformaciones en los distintos contextos históricos. <b>OT2a, OT4b</b>	x			x	x	
c) Utilizar el “oído interno” como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical. <b>OP30l</b>	x			x	x	

d) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto. <b>OP20g, OP21g</b>				<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
e) Compartir vivencias musicales de grupo en el aula y fuera de ella que permitan enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo. <b>OP20g</b>					<b>x</b>	<b>x</b>
f) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación. <b>OG38o</b>		<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	<b>x</b>
g) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo, en las vivencias y en las experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad. <b>OT3a, OP13e, OG38o</b>		<b>x</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	
h) Conocer y aplicar las técnicas del instrumento o de la voz de acuerdo con las exigencias de las obras. <b>OT1a, OT3a, OT4b, OP30l</b>	<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	
i) Adquirir y demostrar los reflejos necesarios para resolver eventualidades que surjan en la interpretación. <b>OG39o</b>				<b>x</b>	<b>x</b>	
j) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical. <b>OT8c, OT9c</b>				<b>x</b>	<b>x</b>	
k) Interpretar, individualmente o dentro de la agrupación correspondiente, obras escritas en todos los lenguajes musicales profundizando en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos. <b>OT3a, OP14e, OP20g, OP30l</b>	<b>x</b>			<b>x</b>	<b>x</b>	
l) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa. <b>OP19f, OP30l, OG38o</b>					<b>x</b>	<b>x</b>

**PARTE III: INSTRUMENTO - Flauta de Pico - Objetivos**

ASPECTOS ORGANIZATIVOS CURRICULARES Objetivos (ANEXO I)	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras <i>Elementos</i>			Prácticas interpretativas <i>Elementos</i>		
	Cogniti- vos	Funciona- les	Perso- nales / Sociales	Cogniti- vos	Funcio- nales	Perso- nales / Socia- les
a) Valorar la importancia del trabajo de investigación para interpretar adecuadamente la literatura del instrumento. <b>OT2a, OT7b, OG35ñ</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	
b) Ornamentar cuando proceda las obras interpretadas de acuerdo con las características del estilo correspondiente. <b>OT9c, OP12e, OP19f, OP32m</b>	<b>x</b>			<b>x</b>	<b>x</b>	
c) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: Digitación, articulación, fraseo, etc. <b>OP22h, OG38o</b>					<b>x</b>	<b>x</b>
d) <b>Adquirir</b> y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria. <b>OP22h, OP27j</b>				<b>x</b>	<b>x</b>	
e) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento. <b>OT9c, OP25i, OP30l, OP32m</b>	<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
f) Practicar la música de conjunto, integrándose en formaciones camerísticas de diversa configuración, e interpretar un repertorio solista que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos de una dificultad adecuada a este nivel. <b>OT1a, OP20g, OP30l</b>	<b>x</b>				<b>x</b>	<b>x</b>

**PARTE IV: INSTRUMENTO - Flauta de Pico - Contenidos**

ASPECTOS ORGANIZATIVOS CURRICULARES Contenidos (ANEXO I)	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras <i>Elementos</i>			Prácticas interpretativas <i>Elementos</i>		
	Cogniti- vos	Funcio- nales	Persona- les / Sociales	Cogniti- vos	Funcio- nales	Perso- nales / Sociales
Estudio del repertorio para flauta solista, con y sin acompañamiento, y para conjunto de flautas. <b>OT2a, OP16f, OP17f, OP18f, OP19f, OP20g</b>	<b>x</b>			<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
Desarrollo de la improvisación como premisa para la interpretación de glosas y cadencias solistas. <b>OT9c, OP31m, OP32m</b>	<b>x</b>			<b>x</b>	<b>x</b>	
Práctica de la ornamentación en los siglos XVI, XVII y XVIII. <b>OP12e, OP13e</b>	<b>x</b>			<b>x</b>	<b>x</b>	



Estudio de los tratados antiguos sobre la técnica de la flauta de pico y sobre la interpretación de la música. <b>OT4b, OT5b, OT10d</b>	<b>x</b>			<b>x</b>		
Perfeccionamiento de toda la gama de articulaciones y modos de ataque. <b>OP22h, OG37ñ</b>				<b>x</b>	<b>x</b>	
Estudio en profundidad del fraseo y su adecuación a los diferentes estilos. <b>OT2a, OT6b, OP22h, OG37ñ</b>	<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>		
Profundización en la dinámica y la precisión en la realización de las diversas indicaciones que a ella se refieren, y el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes. <b>OP23h, OP28j, OG37ñ</b>					<b>x</b>	
Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos. <b>OT1a, OP19f</b>	<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>		
Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. <b>OP22h, OP27j</b>				<b>x</b>	<b>x</b>	
Práctica de la lectura a vista. <b>OP22h, OP25i</b>					<b>x</b>	
Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones. <b>OT1a, OT4b, OT7b</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>			
Práctica de conjunto. <b>OP20g</b>				<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>

Tabla XI. Aspectos organizativos curriculares de las enseñanzas profesionales de música, en relación con las propuestas del Proyecto Tuning. Partes I a IV.  
(Tomados del *Real Decreto 1577/2006*)

En la perspectiva de esta investigación, observamos e identificamos en el currículum establecido para estas enseñanzas un gran número de indicadores los cuales, en ambos ejes curriculares, se refieren a los componentes propuestos como elementos configuradores de la noción de competencia.

En todo caso, se espera que la más débil atención observada respecto a los elementos de orden personal y social sea remediada en los actos profesionales docentes de planificación e intervención. Y, especialmente, para el eje curricular del estudio de las obras, se espera que su presencia y atención se produzcan de forma integrada con los otros componentes.

### 2.3.3. Estructura y organización de la enseñanza de la Música en las especialidades instrumentales de los niveles superiores

En nuestro contexto, como está establecido, las enseñanzas artísticas superiores de Música se ocupan de la formación cualificada por las especialidades de: Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión y Sonología. Así están definidas en el *Real Decreto 631/2010*. A éstas se añadirá la de Flamenco, cuyo contenido básico se ha regulado por *Real Decreto 707/2011*, (Boletín Oficial del Estado, núm. 137). Para todas ellas se prevé, en el citado Real Decreto, que:

(...) deberán responder a las necesidades de un mercado cada vez más plural, integrado por una gran variedad de centros, modelos, etapas y contextos que ofrecen un catálogo muy diverso de puestos de trabajo que requieren una especialización pedagógica y musical muy distinta. (...) subyace la necesidad de crear nuevos marcos socio-educativos para nuevos perfiles profesionales propiciados por los nuevos espacios y propuestas emergentes. (Boletín Oficial del Estado, núm. 137, p. 48480).

Las preocupaciones ante las estructuras y la organización de la Educación Superior (lo cual afecta a las enseñanzas musicales en este nivel), para las acreditaciones y la garantía de la calidad en relación con el Proceso de Bolonia, ya se había indicado en el *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo* (ANECA, 2003), que:

En aras de una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y cualificación, es preciso adoptar unas bases comunes para las titulaciones, basadas en un sistema de créditos como el ECTS u otro sistema similar compatible con él, que permita que los créditos sean transferibles y acumulables. Estas medidas, junto con los mecanismos de control de calidad mutuamente reconocidos, facilitarán el acceso de los estudiantes al mundo laboral europeo y harán más compatible, atractiva y competitiva la educación superior europea. (ANECA, 2003: 8)<sup>41</sup>.

En esa perspectiva de asegurar la calidad, tales preocupaciones fueron puestas en común con ocasión del Congreso de l'AEC celebrado los días 6 al 11 de noviembre de 2006, en Salzburg. Con este motivo, Maurice Whitaker presenta -para este mundo competitivo que necesita de profesionales bien preparados-, el repertorio de aquellas cualidades o atributos que estima importantes en todo músico del siglo XXI. El documento del *Rapport Congrès* de AEC de 2006, recoge de Whitaker (2006) las siguientes:

---

<sup>41</sup> En este documento de la ANECA (2003), se indica que la cita corresponde al párrafo 8 del Informe de la reunión de Ministros de Educación europeos, responsables de la Educación Superior, en Praga el 19 de mayo de 2001.

- Demostrar una realización técnica;
- Poseer conocimientos universitarios;
- Conocer las obligaciones y desafíos del mundo de los negocios;
- Comprender la necesidad de ser un embajador para la propia orquesta;
- Cuidar la calidad de su representación;
- Ser comunicativo musicalmente;
- Tener nociones históricas;
- Tener presencia sobre el escenario;
- Comprender su función de mediador;
- Ser capaz de gestionar sus asuntos como una pequeña empresa. (Whitaker, 2006: 7).

Se considera como un conjunto de objetivos pedagógicos que pretende cubrir las condiciones de “empleabilidad” (Ibid.: 7), por lo que sería susceptible su utilización para la elaboración de los programas de formación.

Ante las disposiciones oficiales nacionales, relativas al contenido básico de las enseñanzas artísticas de Grado Superior en Música, podemos observar la consideración de esas determinaciones europeas porque el objetivo general, en el correspondiente *Real Decreto 631/2010*, -(Boletín Oficial del Estado, núm. 137)-, se ha formulado en los términos siguientes:

La formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina. (Boletín Oficial del Estado, núm. 137, p. 48482).

De la misma forma que para los niveles profesionales, esta concepción del currículum -identificada en los elementos estructurales y aspectos organizativos del citado *Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo*, para un Grado Superior en Música-, constituye la plataforma que ha de dar respuesta a un proceso complejo de adquisición y profundización de la *especialidad instrumental*.

En primer lugar, describimos los elementos estructurales de este currículum en el Cuadro 6.

ELEMENTOS ESTRUCTURALES	
<b>Artículo 4.</b> <i>Título de Graduado o Graduada en Música y especialidades.</i> Anexo I	ANEXO I Competencias transversales Competencias generales Competencias específicas en la especialidad
<b>Artículo 6.</b> <i>Contenido básico de los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música.</i> 2. Los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música, deberán contener las competencias transversales, las competencias generales, y las competencias específicas y los perfiles profesionales definidos para cada una de las especialidades, que se determinan en el anexo I del presente real decreto.	ANEXO I Perfiles profesionales

3a) La formación básica tendrá un mínimo de 24 créditos. Las materias, contenidos y créditos correspondientes a este mínimo de formación básica serán los que figuran en el anexo II.	ANEXO II. Materias de Formación Básica
3b) La formación especializada tendrá un mínimo de 102 créditos. Las materias obligatorias de especialidad, los contenidos y créditos correspondientes a este mínimo de formación especializada serán los que figuran en el anexo III.	ANEXO III. Materias Obligatorias de Especialidad
3c) El trabajo fin de grado tendrá un mínimo de 6 créditos y se realizará en la fase final del plan de estudios. Los contenidos y créditos correspondientes a este mínimo serán los que figuran en el anexo III.	ANEXO III. Materias Obligatorias de Especialidad

Cuadro 6. Descripción de los elementos estructurales curriculares de las enseñanzas artísticas superiores. (Tomados del *Real Decreto 631/2010*)

En segundo lugar, en la siguiente Tabla XII organizada en las Partes I a VI, exponemos simultáneamente:

- En la primera columna de la izquierda, *la correspondencia* de los aspectos organizativos curriculares de este currículum con los propuestos por las instancias europeas Tuning Educational Structures in Europe (2009), descritos en la Tabla X.

- Las Partes I-II-II dedicadas, respectivamente, a los aspectos organizativos de ese currículum (Anexo I): Competencias transversales, generales y específicas del *Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Interpretación*
- Las Partes IV-V-VI-VII dedicadas, respectivamente, a los Perfiles Profesionales del *Título*, las Materias de Formación básica-Contenidos; Materias Obligatorias de Especialidad-Contenidos, y Trabajo Fin de Grado (Anexos I-II-III).

- En el resto de las columnas, *la identificación* en ellos de los elementos cognitivos, funcionales, y personales y sociales, que configuran los dos grandes ejes curriculares -estudios de las obras y prácticas interpretativas-, descritos en la Figura 6.

Para la correspondencia se utilizan los códigos ya consignados en la Tabla XI: **OT** – Objetivo teórico; **OP** – Objetivo práctico, **OG** – Objetivo general, y se acompañan del número de orden y la letra que les relacione con la competencia y contenido correspondientes de la citada Tabla XI. Por ejemplo: **OT8c** **OP29k**

Para la identificación se utiliza el signo **X**

**PARTE I: Competencias transversales**

ANEXO I	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras			Prácticas interpretativas		
	<i>Elementos</i>			<i>Elementos</i>		
	Cogni- tivos	Funcio- nales	Perso- nales / Sociales	Cogni- tivos	Funcio- nales	Persona- les / Sociales
1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora. <b>OT3a, OP25i, OP34n</b>	x	x	x			
2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente. <b>OT4b, OT8d, OP22h, OP40p, OP41p, OP42q, OG35ñ, OG43q</b>	x	x				
3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza. <b>OP22h, OP34n, OG38o, OG40p</b>		x	x			
4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación. <b>OT4b, Ot11d, OG43q</b>	x	x				
5. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.	x	x				
6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal. <b>OP22h, OP23h, OG37ñ</b>			x			
7. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo. <b>OP24i, OG43q, OG44q</b>		x	x			
8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos. <b>OT6b, OT7b, OT11d; OP13e</b>	x					
9. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos. <b>OP21g, OG44q</b>		x	x			
10. Liderar y gestionar grupos de trabajo. <b>OP21g, OG44q</b>			x			
11. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad. <b>OG38o, OG39o</b>			x			
12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada. <b>OG34q</b>		x	x			
13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional. <b>OP34n</b>		x		x	x	x
14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables. <b>OT11d, OP34n, OG38o</b>	x	x				
15. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional. <b>OP22h, OP23h</b>		x	x		x	x
16. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental. <b>OT6b, OG40p</b>		x	x			
17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos. <b>OG40p</b>			x			

**PARTE II: Competencias generales**

ANEXO I	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras			Prácticas interpretativas		
	<i>Elementos</i>			<i>Elementos</i>		
	Cogni- tivos	Funcio- nales	Persona- les / Sociales	Cogni- tivos	Funcio- nales	Persona- les / Sociales
1. Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical. <b>OT2a, OT4b, OP19f, OP27j</b>	x	x				
2. Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical. <b>OT9c, OP13e, OP18f, OP30l</b>		x		x	x	
3. Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales. <b>OT4b, OP25i</b>					x	
4. Reconocer materiales musicales gracias al desarrollo de la capacidad auditiva y saber aplicar esta capacidad a su práctica profesional. <b>OT3a, OP26j, OG35ñ</b>	x				x	
5. Conocer los recursos tecnológicos propios de su campo de actividad y sus aplicaciones en la música preparándose para asimilar las novedades que se produzcan en él.	x		x			
6. Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.					x	
7. Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en diferentes tipos de proyectos musicales participativos. <b>OP20g, OP21g, OG43q, OG44q</b>	x	x		x	x	x
8. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva. <b>OP21g, OG38o, OG40p</b>	x	x		x	x	
9. Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas. <b>OT4b, OT5b</b>	x					
10. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre conceptos musicales diversos. <b>OG42q</b>	x			x		
11. Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa. <b>OT2a, OT7b, OP18b, OG42q</b>	x			x		
12. Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales. <b>OT4b, OT6b</b>	x			x		
13. Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica. <b>OP10d, OP11d, OP29k, OP34n, OG42q</b>	x			x		

14. Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural. <b>OT4b, OT5b, OT6b, OT7b</b>	x		x			
15. Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música. <b>OT2a, OP18f</b>	x					
16. Conocer el contexto social, cultural y económico en que se desarrolla la práctica musical, con especial atención a su entorno más inmediato pero con atención a su dimensión global. <b>OT4b, OG42q</b>	x		x			
17. Estar familiarizado con los diferentes estilos y prácticas musicales que le permitan entender, en un contexto cultural más amplio, su propio campo de actividad y enriquecerlo. <b>OP16f, OP18f</b>	x	x		x		x
18. Comunicar de forma escrita y verbal el contenido y los objetivos de su actividad profesional a personas especializadas, con uso adecuado del vocabulario técnico y general. <b>OP29k, OG42q, OG43q</b>	x		x			
19. Conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles. <b>OT10d OT11d, OP33n, OP34n</b>	x		x	x		x
20. Conocer la clasificación, características acústicas, históricas y antropológicas de los instrumentos musicales. <b>OT2a, OT11d</b>	x					
21. Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados. <b>OP12e, OP13e, OP14e, OP19f, OG38o</b>		x			x	

**PARTE III: Competencias específicas del Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Interpretación**

ANEXO I	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras			Prácticas interpretativas		
	<i>Elementos</i>			<i>Elementos</i>		
	Cogni- tivos	Funcio- nales	Persona- les / Sociales	Cogni- tivos	Funcio- nales	Persona- les / Sociales
1. Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística. <b>OT2a, OT3a, OT8c, OP14e, OP18f, OP32m</b>	x	x			x	
2. Construir una idea interpretativa coherente y propia. <b>OP13e, OP23h, OG36ñ</b>	x	x	x	x	x	x
3. Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, desde el dúo hasta los grandes conjuntos. <b>OP12e, OP20g, OG40p, OG44q</b>		x	x		x	x
4. Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas. <b>OT2a, OT3a, OP13e, OP23h, OP28j, OG36ñ</b>	x	x			x	

5. Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor. <b>OP30l</b>				X	X	X
6. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical. <b>OP29k, OG42q, OG43q</b>	X	X	X		X	
7. El Graduado o Graduada en interpretación deberá ser un profesional cualificado con un dominio completo de las técnicas de interpretación del instrumento y su repertorio, y en su caso, de instrumentos complementarios. <b>OT3a, OT11d, OP34n, OG40p</b>	X	X		X	X	
8. Deberá estar preparado para ejercer una labor interpretativa de alto nivel de acuerdo con las características de su modalidad y especialización, tanto en el papel de solista como formando parte de un conjunto, así como, en su caso, en su condición de intérprete acompañante de música y de danza. <b>OP20g, OP30l, OG38o</b>	X			X	X	X
9. Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical. <b>OT8c, OT9c, OP24i, OP25i, OP31m, OP32m</b>	X	X			X	
10. Asumir adecuadamente las diferentes funciones subordinadas, participativas o de liderazgo que se pueden dar en un proyecto musical colectivo. <b>OP20g, OP21g, OP30l, OG38o</b>		X	X		X	X
11. Conocer los procesos y recursos propios del trabajo orquestal y de otros conjuntos dominando adecuadamente la lectura a primera vista, mostrando flexibilidad ante las indicaciones del director y capacidad de integración en el grupo. <b>OP20g, OP30l, OG38o, OG40p</b>	X	X		X	X	X
12. Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas. <b>OP30l</b>				X	X	X

**PARTE IV: Perfiles profesionales del Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Interpretación**

ANEXO I	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras			Prácticas interpretativas		
	<i>Elementos</i>			<i>Elementos</i>		
	Cogni- tivos	Funcio- nales	Perso- nales / Sociales	Cogni- tivos	Funcio- nales	Persona- les /- Sociales
1. Deberá conocer las características técnicas y acústicas de su instrumento, profundizando en su desarrollo histórico. <b>OT2a, OT4b, OP26j, OG41p</b>	X			X	X	
2. Deberá tener formación para el ejercicio del análisis y del pensamiento musical, y disponer de una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la tarea de investigación afín al ejercicio de su profesión. <b>OT2a, OT3a, OT4b, OT5b, OT6b, OT7b, OP18f, OP23h, OP29k, OP34n, OG35ñ, OG36ñ, OG38o, OG40p, OG41p, OG34q</b>	X		X			



**PARTE V: Materias de Formación Básica - Contenidos**

ANEXO II	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras <i>Elementos</i>			Prácticas interpretativas <i>Elementos</i>		
	Cogni- tivos	Funcio- nales	Perso- nales / Sociales	Cogni- tivos	Funcio- nales	Persona- les / Sociales
1. <u>Cultura, pensamiento e historia</u>  Conocimientos fundamentales del hecho musical en relación con la cultura, desde una perspectiva histórica y sistemática. Análisis e interpretación de los contextos sociales en que se produce este hecho. Integración de la investigación e interpretación de cara a una comprensión global del fenómeno de la práctica musical. <b>OT4b, OT5b, OT6b, OT7b, OG40p, OG41p</b>	x	x	x			
2. <u>Lenguajes y técnica de la música</u>  Desarrollo de las habilidades y adquisición de conocimientos que faciliten al alumno la percepción, la creación, la interpretación, la reflexión y la documentación musical. Asimilación de las principales teorías sobre la organización de la música. Conocimiento de las posibilidades sonoras de la voz y de otros instrumentos o fuentes sonoras. Estudio del repertorio y de su contexto estilístico. Desarrollo del oído, de la concentración en la escucha, de la memoria y de la inteligencia musical. <b>OT2a, OT6b, OP13e, OP19f, OP23h, OP34n, OG36ñ, OG43q</b>	x	x	x		x	

**PARTE VI: Materias Obligatorias de Especialidad - Contenidos*****Especialidad Interpretación***

ANEXO III	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras <i>Elementos</i>			Prácticas interpretativas <i>Elementos</i>		
	Cogni- tivos	Funcio- nales	Perso- nales / Sociales	Cogni- tivos	Funcio- nales	Persona- les / Sociales
1. <u>Instrumento / Voz</u>  Práctica instrumental/vocal. Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional. Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario. Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa. Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo. Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación. Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes. Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento. <b>OT2a, OT3a, OT6b, OT9c, OT11d, OP13e, OP19f, OP20g, OP23h, OP24i, OP25i, OP26j, OP27j, OP30l, OP32m, OP34n, OG36ñ, OG38o, OG39o, OG40p, OG42q</b>	x	x	x		x	

<b>3. Formación instrumental complementaria</b> Actividades complementarias a la interpretación directamente vinculadas a la práctica interpretativa del instrumento / voz. Desarrollo de las dimensiones básicas de la interpretación con un segundo instrumento y/o con instrumentos afines. Práctica de lectura a vista, improvisación, transposición, y en su caso, acompañamiento y reducción de partituras. Profundización en repertorios especializados y en el trabajo individual y/o colectivo derivado de la propia especialidad instrumental. Comprensión de la variedad de enfoques estilísticos y requerimientos asociados a la interpretación que confieren a esta materia un carácter flexible y adaptable a los distintos instrumentos, a la voz y a los estilos y tradiciones interpretativas. <b>OT2a, OT3a, OT6b, OT9c, OT11d, OP13e, OP19f, OP20g, OP23h, OP24i, OP25i, P26j, OP27j, OP30l, OP32m, OP34n, OG36ñ, OG38o, OG39o, OG40p, OG42q</b>	x	x	x		x	x
<b>4. Música de conjunto</b> Práctica de la interpretación musical en grupo y en diferentes formaciones y repertorios. Conocimiento del repertorio de conjunto de la propia especialidad y práctica interpretativa en formaciones diversas. Desarrollo de hábitos y técnicas de ensayo. Cooperación en el establecimiento de criterios interpretativos, penetración y trabajo colectivo. Práctica de lectura a primera vista, flexibilidad de respuesta a las indicaciones del director. Concepción y desarrollo de proyectos musicales colectivos. <b>OT2a, OT3a, OT6b, OT9c, OT11d, OP13e, OP19f, OP20g, OP23h, OP24i, OP25i, OP26j, OP27j, OP30l, OP32m, OP34n, OG36ñ, OG38o, OG39o, OG40p, OG42q</b>	x	x	x	x	x	x

**PARTE VII: Trabajo Fin de Grado.-Contenidos *Especialidad Interpretación***

ANEXO III	EJES CURRICULARES					
	Estudio de las obras <i>Elementos</i>			Prácticas interpretativas <i>Elementos</i>		
	Cogni- tivos	Funcio- nales	Perso- nales/ Sociales	Cogni- tivos	Funcio- nales	Persona- les/ Sociales
<b>Trabajo fin de grado</b> Conceptos del proceso de elaboración de un trabajo correctamente documentado, modelos de estructuración, búsqueda de información, utilización de las oportunas herramientas, consulta y datación de las fuentes y elaboración de un documento destinado a fomentar la adquisición de competencias en investigación. <b>OT2a, OT3a, OT4b, OT6b, OT7b, OP29k, OG35ñ, OG36ñ, OG38o, OG39o, OG40p, OG42q</b>	x	x	x			

Tabla XII. Aspectos organizativos curriculares de la especialidad Interpretación, en relación con las propuestas del Proyecto Tuning. Partes I a VII.  
(Tomados del *Real Decreto 631/2010*)

En esta perspectiva de investigación, observamos e identificamos en el currículo establecido para estas enseñanzas un gran número de indicadores que, en ambos ejes curriculares, se refieren a los componentes que configuran la noción de competencia. Los enunciados relativos a las competencias transversales se refieren al desarrollo de un importante número de conocimientos teóricos, propios del estudio de las obras (interdependientes y complementarios), base para los objetivos de aprendizaje prácticos. Al mismo tiempo, se pone de manifiesto un sistema de relaciones, con una fuerte orientación al desarrollo de la autonomía en el alumnado.

En lo relativo a las competencias específicas de la especialidad de Interpretación -Parte III de esta Tabla XIII-, los enunciados curriculares muestran una distribución equilibrada en torno a los dos ejes curriculares y a sus elementos competenciales.

#### **2.4. La interpretación musical históricamente informada (H.I.P.) con instrumentos antiguos: un espacio y propuesta curricular de naturaleza propia**

El movimiento hacia el gusto de las cosas del pasado ha dado lugar al (re)descubrimiento de los instrumentos históricos originales, y se ha convertido en una importante cuestión tratada en nuestros días. Tras el desarrollo de las grandes colecciones de instrumentos en Europa y Estados Unidos en el siglo XIX, esta búsqueda ha dado lugar a la disciplina Musicología Histórica que conlleva, entre otras, la Organología y se ha convertido en una disciplina académica en sí misma (Libin, 2008)<sup>42</sup>.

La vinculación de la interpretación musical con instrumentos antiguos a la enseñanza de la Música forma parte de una determinación de orden cultural y educativo para perpetuar la tradición sobre la que, como hemos expuesto, se están desarrollando las más variadas expectativas de educación y formación.

Se concibe la interpretación musical con instrumentos antiguos en el seno de una tarea educadora y formativa, entendida como la más humana y humanizadora de las actividades. Se intenta favorecer una nueva forma de actuación que ha de entenderse no sólo como el desarrollo de las capacidades perceptivas de los individuos ante el arte musical sino también como la posibilidad que tiene de favorecer la

---

<sup>42</sup> En *The Grove Music Online*, desde la definición de Organología, el autor incide en que se despierta el interés por el estudio de los instrumentos musicales en términos de su historia y función social, diseño, construcción y su relación con la interpretación musical.

apropiación de conocimientos y valores humanos de un modo emocional y sensible, que sólo puede comunicarse a través del arte, genéricamente considerado.

Su institucionalización y disciplinarización están sustentadas por la voluntad de los músicos implicados para situarse como herederos de una Historia de la Música que, bien es cierto -en el caso de la flauta de pico-, se ha beneficiado del perfeccionamiento facilitado por el progreso en la fabricación y en la notación.

Como expuso O'Kelly (1995), constituyó un hito al respecto la conferencia que tuvo lugar en 1991, *Early Music in Europe* (Londres), en donde el prestigioso musicólogo y director Christopher Hogwood señaló, en su discurso de apertura, que la Música Antigua había dejado de ser un “estudio fronterizo”, y que en nuestros días podía considerarse como algo que “no necesita ser justificado” (p. 184).

Es de rigor precisar que se inicia en Alemania en el año 1920 por el *Youth movement*, cuya popularidad dio lugar a su expansión por todo el mundo en los años 30, en las ramas educativa y *amateur* más que en el sector profesional. Este aspecto ha sido objeto de estudio y discusión en varios trabajos, de entre los que mencionamos por su significatividad los de autores como Haskell (1988), Hunt (1962) y O'Kelly (1990, 1995). En todo caso, los especialistas precisan que también es de rigor reconocer que la dimensión internacional de la Flauta de Pico como disciplina instrumental se debe, en gran parte, a flautistas y pedagogos del siglo XIX como Joseph-Henri Altès y su sucesor en el *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse* de París, Paul Taffanel. Por su prestigio, la dotan de una dimensión de excelencia en el seno de la denominada *École Française de Flûte*.

Se ha visto apoyada esta tendencia tanto por las numerosas publicaciones y los artículos en revistas especializadas de prestigio, como por la creación de escuelas en Gran Bretaña y Alemania (ya antes de la Segunda Guerra Mundial), y por el interés creciente en algunas partes de Europa, en Estados Unidos, en Australia y en Nueva Zelanda. A estos factores podemos añadir la existencia en aumento de cursos de especialización.

Cabe mencionar que en Inglaterra, en 1939, comenzó la *Summer School for Recorder Players*, como parte de las *Downe House Summer Schools*. Ya en 1948, fue fundado el *Recorder in Education Summer Course*, que todavía se celebra con éxito en nuestros días. Los informes que nos llegan dan cuenta del entusiasmo con el que tocaban juntos los participantes de Gran Bretaña y procedentes del extranjero, aportando nuevas ideas que incorporaban después a la práctica. En Alemania, hubo también gran proliferación de este tipo de cursos; por ejemplo, el *Arbeitskreis für*

*Hausmusik* del que consta la celebración de diecinueve cursos de una semana durante los meses del verano de 1950.

Se plantea que los instrumentos antiguos se definen por su repertorio y que es el repertorio el que impone su método. Enseñar, por tanto, una disciplina instrumental -como es la *Flauta de Pico* o el *Traverso Barroco*-, nos remite al conocimiento y la enseñanza de su repertorio original; un repertorio compuesto en este caso antes del siglo XVIII, lo que le categoriza como Música Antigua de la época barroca, en concreto del barroco francés. Y ha sido la flauta de pico, sobre todo, la que se ha beneficiado de esa dinámica de construcción de instrumentos apropiados para la interpretación de ese repertorio original (por ejemplo, el cálculo matemático del espacio entre los agujeros).

Es posible que estos instrumentos de viento puedan ser, para el alumnado, los más accesibles a la hora de aproximarse a la interpretación de la Música Antigua del barroco francés; pero, no por ello se debe minimizar la atención al desarrollo de las competencias necesarias para coordinar la digitación, la articulación y la respiración a la búsqueda de un sonido agradable y una correcta interpretación musical en el estilo que se aborde.

Se entiende que se trata de instrumentos musicales que vienen desempeñando un papel muy importante en la Educación musical de los niveles obligatorios -en el caso de la denominada flauta de pico y en el de los dos niveles que citamos-, en las especialidades instrumentales de los niveles post-obligatorios. Si bien, como suele comentarse desde su aparente sencillez, cabe mencionar la imagen poco favorable con la que cuenta. En cierto modo se la rechaza por considerarse un juguete, por ser calificada como chillona, ruidosa, estridente, demasiado aguda y con escasas posibilidades musicales. Se ha venido transmitiendo de ella una imagen que resulta casi imposible cambiar, incluso desde la propia práctica docente ya que se la ha etiquetado de fácil.

Se la asocia al hecho de ser apropiada para introducir la música en las escuelas con los más pequeños, por tanto para las primeras edades, a lo cual se añade su bajo precio y su fabricación en plástico. Estas representaciones tan poco motivadoras habían sido recogidas por O'Kelly (1995), haciéndose eco de las palabras de Stephen Dodgson, colaborador de *The Recorder News* (publicación dependiente de la *British Society of Recorder Players*, fundada en 1937):

Conozco a profesores de flauta de pico de colegios quienes, después de un curso de tres días, comienzan a enseñar este instrumento en el aula. El resultado es que los padres de esos niños terminan por considerarlo un juguete de los menos agradables. Estos profesores corren el peligro de ser peores intérpretes que algunos de sus alumnos incluso al cabo de una o dos semanas. Creo que estos profesores deberían al menos conocer las digitaciones correctamente, antes que tratar de enseñar a nadie más. (O'Kelly, 1995: 185).

Este autor recoge también las determinaciones maestros, como Ferdinand Conrad, pues es evidente la preocupación de los profesores por obtener buenos resultados bajo cualquier circunstancia:

(...) demostrar las diferentes formas de interpretar la Música Antigua, y en el intento de proporcionar una oportunidad de adquirir conocimientos y entender la música moderna tocando o escuchando. (...) Los objetivos de estas escuelas, en las que se enseña la flauta de pico, se formularon para mejorar la técnica y el desarrollo de la interpretación con este instrumento por encima del nivel de diletantismo. (...). (Ibid.: 188).

Su enseñanza está marcada por la idea de mejorar la calidad de las competencias prácticas interpretativas; por el rigor como un primer paso hacia una excelencia instrumental, el virtuosismo y el éxito profesional. Y esa calidad debe ser asumida por una doble responsabilidad: la que afecta al profesorado especializado de los conservatorios y la que afecta a los destinatarios que, en estos centros, se forman en y para la enseñanza de esas disciplinas (Bisschop Boele, 2007).

Lo cual es altamente significativo porque se ha establecido la exigencia de una orientación ante un eventual porvenir profesional; ya sea el de músicos profesionales, ya sea el de docentes, etc., junto a los flautistas *amateurs*. De hecho, ya en el currículum del Grado Superior de enseñanzas de Música establecido por *Orden de 25 de junio de 1999* -(Boletín Oficial del Estado, núm. 158)-, se planteaba como objetivo global: "(...) proporcionar una completa formación práctica, teórica y metodológica que garantice la cualificación profesional en los ámbitos relativos a la creación, la interpretación, la investigación y la docencia" (p. 25473).

### *La búsqueda de la autenticidad*

Abordar un instrumento de una época antigua requiere la búsqueda de una ejecución *auténtica*, siguiendo una versión que se aproxime lo más posible a esa época. Para el logro de la autenticidad en los instrumentistas, o más aún, para interpretar conforme al *bon goût* (buen gusto) de la época, se requiere conocer y comprender cómo respetar el estilo, cómo tocar según la ejecución de los instrumentistas en la época.

La búsqueda de una *H.I.P.* ha sido objeto de discusión durante mucho tiempo. Por una parte, se cuenta con los músicos, alumnos y profesores quienes se esfuerzan por adquirir amplios conocimientos para una interpretación que se ajuste lo más posible a la realidad histórica. Por otra, se cuenta con aquellos que consideran menos importante el cómo debería ser y centran su atención en la aportación de su propio gusto. Así lo considera Hennion (2007), al declarar que practicar un instrumento antiguo de manera auténtica consiste en respetar el pasado aportando el propio presente.

Se abre el debate ante el concepto mismo de interpretación. Algunos especialistas prefieren ejecución, para dar a entender que es la obra el foco central y, por tanto, a la que debe someterse el músico con un margen muy escaso de libertad, frente al intérprete que es un mediador e interviene sobre la obra.

Seip (1996) señalaba la necesaria relación entre el conocimiento y el arte en sí mismo e intentaba ejemplificar la importancia del conocimiento y el trasfondo de una obra de arte para interpretar su significado. Este hecho se apoya en las palabras del compositor Couperin (1717) cuya traducción aportamos aquí: “Desde mi punto de vista, hay en nuestro modo de escribir la música defectos que se corresponden con el modo de escribir nuestra lengua. Lo que escribimos es diferente de lo que ejecutamos” (p. 109).

Sucede que parte de la música barroca no está completamente escrita, pues se ha concebido para que sea el intérprete quien la vaya elaborando en la ejecución. Son la ornamentación, la improvisación, la propia combinación de los instrumentos los que constituyen el espacio de libertad del intérprete, por el recurso a una competencia teórica también. En gran medida, para los expertos, esta Música Antigua reconcilia la teoría y la práctica.

Subyace a esta afirmación lo que ha planteado Harnoncourt (2006), cuando precisa que la música se destina, sobre todo, a los que poseen una formación en estructuras musicales, en la sintaxis del lenguaje musical, etc. De ahí la estrecha relación que era habitual en la época barroca, como se expone en el Capítulo 1, entre el profesor y el alumno que aprendía todos los *aspectos del arte de su profesor*<sup>43</sup>; la composición, el instrumento, la retórica para hacer elocuente a la música, etc.

---

<sup>43</sup> En el caso de J.-M. Hottetere los especialistas aprecian que sus composiciones muestran el gusto por una ornamentación muy *ciselée* (cincelada), y una pronunciación casi vocal de la música.

Así es que, si el compositor suponía que se conocían esos elementos, *la autenticidad* va a residir precisamente en ese conocimiento.

Es en esto en lo que se basaría la competencia que se necesita tener para la interpretación de la música barroca, para completar lo que no está escrito en la partitura. El problema no es precisamente saber cómo se tocaba en el siglo XVIII sino tener en cuenta estos factores y respetar todas las fuentes históricas.

Según las declaraciones de los compositores barrocos como C. P. E. Bach, F. Couperin y Quantz, está claro que no es suficiente con leer la partitura para interpretar la música escrita en ellas. A través de la experiencia personal, las obras para flauta del barroco francés -así como las escritas para otros instrumentos de la época-, sin el uso de la ornamentación y otras técnicas propias de este período, suenan bastante ilógicas y extrañas. Cuando se interpretan estas piezas, es por el uso de los diferentes ornamentos -descritos en los documentos de la época-, por lo que se rellenan los huecos de la melodía haciéndola lógica y dotándola de sentido o, en otros términos, como expresa en su artículo Fottorino (2011) “La ornamentación no es un añadido a la melodía sino una manera de leer lo que está escrito” (p. 39).

La literatura solamente proporciona un conocimiento general y las herramientas para interpretar la música sin permitir que se adquiriera una verdad definitiva. Por su parte, Kenyon (1988) admite: “La relación entre el entendimiento y la autenticidad es crucial, y recae en el papel del intérprete como mediador. La música funciona a través de las interpretaciones y no podemos abstraernos de esta forma de proceder” (p. 15).

Aun cuando algunos autores para referirse a estas cuestiones utilizan el término *fidelidad*, se plantea igualmente la necesidad de acceder al análisis de las fuentes históricas de referencia, de los escritos de la época relativos a la ejecución musical con esos instrumentos. Para este acceso y análisis, en el seno de la Musicología Histórica, se nos remite a los documentos en los que se encuentran las indicaciones expertas de qué, cómo, por qué, quien, etc. Es el caso de las partituras, los tratados y los métodos que –como hemos abordado en el Capítulo 1-, proporcionan explicaciones no sólo para interpretar e incluso improvisar sino también para una visión de la enseñanza del instrumento, base ineludible para la búsqueda, al menos, de los rasgos de autenticidad.



Esos documentos (partituras, tratados y métodos), para la interpretación, contienen las claves, los principios, condiciones, etc., junto a un vocabulario propio del instrumento, época y sociedad que, en primer lugar, configuran el criterio prioritario por el que se rige la música del barroco francés. Y respecto a la enseñanza, ofrecen una toma de conciencia de aquellos elementos que el compositor considera conocidos por sus destinatarios, y una aportación de procedimientos de aprendizaje específicos y de elementos estilísticos.

El conocimiento se puede adquirir a través de la literatura contemporánea, pero el uso correcto de los adornos y más concretamente el cómo se tocaba en la época nunca será establecido de forma segura. Keynon (1988), ha plasmado numerosos pensamientos sobre la autenticidad en los términos siguientes:

No podemos establecer el contacto con el pasado, no podemos reconstruirlo ni considerarlo una realidad objetiva. Debe existir solamente a través de nuestros ojos –lo que no implica, como muchos historiadores como Collingwood han hecho, una postura de subjetividad total-, pero sí argumentar que hay un diálogo continuo entre el pasado y el presente, entre el sujeto y el objeto, en un sólo camino que hace imposible separarlo en dos. (Kenyon, 1988: 13)

Butt (2008), en su aportación sobre el concepto de autenticidad, afirma que:

(...) ha sido utilizada en diferentes sentidos en relación a la música. El uso más habitual se refiere a los tipos de interpretación que pueden denominarse, utilizando un sinónimo, como “históricamente informada”, o “históricamente consciente”, o empleando las palabras “periodo” o “instrumentos y técnicas originales”. (Butt, 2008: s/p.).

Y se remite a Richard Taruskin, uno de los críticos de la *H.I.P.*, para quien el concepto de autenticidad es:

(...) una forma de elitismo cultural que puede implicar que cualquier otro tipo de interpretación “no es auténtica” como si se tratara de una falsificación o un engaño. Él [Taruskin] va más allá cuando se da cuenta de que muy pocas veces, la interpretación histórica es verdaderamente histórica desde que existen más que suficientes aspectos de interpretación que tienen que ser inventados o creados cuando ya existen prácticas documentadas. (Ibid.: s/p.).

Ante estas afirmaciones, -y teniendo en cuenta que la Música Antigua de la época barroca constituye el ámbito de conocimiento al que pertenece la mayor parte del repertorio escrito para la flauta de pico y el traveso barroco-, se pone de manifiesto la oportunidad y pertinencia de estudiar e investigar el desarrollo de su aprendizaje y su enseñanza. De forma especial, con el fin de desprender aquellos aspectos que aseguren en los profesionales docentes según Fernández Pérez (1994)

la “racionalidad curricular”, “categoría, técnica y ética (...), de eficacia y de coherencia” (p. 127).

En la perspectiva de la calidad del aprendizaje y del sistema de enseñanza globalmente considerado, autores como Bouchard & Plante (2002); De Ketele & Gérard (2007) o Robert (2005), afirman que se trata de poner a disposición del profesional docente una explicación razonable del sentido explícito de *qué* (pertinencia) y *cómo*, desde el *por qué* (validez técnico-curricular de los contenidos), y el *para qué* (concreción de los fines, objetivos)<sup>44</sup>. Cuestiones o vectores pedagógicos que son susceptibles de investigación y análisis.

### *La significación de Historical Aware Concept*

Como se ha señalado, la cuestión de decidir qué es *auténtico/original* y qué no, es imposible. Una tendencia entre los estudiosos y expertos hoy es hablar del *Historical Aware Concept*. El objetivo de este concepto es disponer de una gran cantidad de información y sugerencias desde las fuentes originales, y combinarlas con los idiomas musicales presentes hoy día y con las posibilidades instrumentales. Un colectivo cada vez mayor, tanto de estudiosos como de intérpretes con sus investigaciones, trabaja sobre la Música Antigua y los instrumentos históricos con la finalidad de que puedan ser abordados como un todo, uniendo lo mejor de cada ámbito.

A lo largo de los años, numerosas orquestas de instrumentos históricos se han asentado y han facilitado la labor de las casas discográficas y de los programadores de conciertos para vender ediciones comparadas de las interpretaciones realizadas con instrumentos modernos. Esto se refiere, especialmente, a los músicos de repertorio barroco. Por supuesto, la música tocada por estas orquestas *auténticas* no siempre ha sido original (auténtica), y los que adquieren grabaciones de música o músicos que les gustan lo hacen sin guiarse por el rasgo de la *autenticidad*<sup>45</sup>.

Por su parte, Gustav Leonhardt afirmaba en un significativo artículo publicado en *The Guardian*, el 17 de enero de 2012, al día siguiente de su fallecimiento: “Si uno logra convencer, la interpretación suena auténtica: si uno ha de hacer un esfuerzo por ser auténtico, nunca será convincente”.

Podemos aludir, por su gran valor ilustrativo, a las palabras de Stravinsky (1942) como complemento a las anteriores: “La arqueología no nos aporta, pues,

---

<sup>44</sup> Lo cual puede ser logrado por el estudio y análisis de las obras pedagógicas, los métodos, etc.

<sup>45</sup> Kenyon (1988), también menciona la ironía de la autenticidad cuando se trata de grabaciones de música muy antigua sin público, que suena exactamente igual cada vez que se toca.

certidumbre alguna sino vagas hipótesis. A la sombra de estas hipótesis, ciertos artistas dejan en libertad a sus ensueños, considerándolos menos como elementos científicos que como fuentes de inspiración” (p. 33).

En los ámbitos tanto personal como profesional (vocacional) de más largo alcance para una inserción profesional, al mismo tiempo, se han ido creando más facilidades para una formación específica y de calidad, al contar con grandes solistas y profesores.

Éstos han establecido una importante tradición pedagógica, en la que la formación del alumno y su preparación para comprender las normas y los preceptos que contienen los tratados y los métodos requiere coherencia y continuidad en el estudio. Podemos referirnos a aquellos músicos que O’Kelly (1990) ha destacado de forma sobresaliente. Son las representativas figuras, entre otras, de Kees Boeke, Frans Brüggen, Joannes Collette, Kees Otten, Walter van Hauwe. Entre ellas, cabe añadir en la actualidad a Wilbert Hazelzet, Barthold Kuijken y Jed Wentz.

Se han generado relaciones de colaboración e intercambios entre los conservatorios y los festivales, en el seno de la asociación denominada *Réseau Européen de Musique Ancienne* (REMA). Además como se ha anticipado, la AEC organiza periódicamente un seminario de investigación sobre la enseñanza y la promoción de la Música Antigua (*Early Music Platform Meeting*) que cuenta con la cooperación de los departamentos de los conservatorios europeos.

## **2.5. A modo de consideraciones complementarias para la línea de investigación *Prácticas interpretativas a partir de ediciones y documentos en la Educación musical profesional y superior***

Esta institucionalización de la Educación musical y de la enseñanza de la Música está vinculada a las aportaciones, a los saberes universitarios relativos a la Didáctica específica -la Didáctica de la Expresión Musical como área de conocimiento científica-, que para Subirats Bayego (2004b) efectivamente:

(...) debe contemplar: a) un componente epistemológico; b) un componente didáctico curricular, con contenidos específicos de enseñanza y aprendizaje de la materia y contenidos propiamente educativos; c) un componente tecnológico donde se podrá tratar el diseño, la realización, los medios, los recursos metodológicos, la evaluación, etc. (Subirats Bayego, 2004b: 504).

Creada junto a otras Didácticas específicas<sup>46</sup>, según exponen Montero Mesa & Vez (2004), “como resultado de un impulso académico y conceptual al ámbito de formación del profesorado, especializado en determinados saberes curriculares” (p. 437)<sup>47</sup>, presenta una vocación pragmática de dimensión internacional, pues se inscribe en una larga tradición educativa, la necesidad de hacer la enseñanza más eficaz, (Cornu & Vergnion, 1992) y, en consecuencia, de dotarla de calidad. Al mismo tiempo que –por su vinculación a la Educación Superior–, participa de las responsabilidades generadas por el “triángulo del conocimiento” constituido por la *educación*, la *investigación* y la *innovación*.

Construye su objeto de estudio propio sobre el que Subirats Bayego (2011) puntualiza que se trata del “proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música con todo lo que ello conlleva” (p. 185). Sus investigaciones presentan una gran diversidad de tendencias e incorporan especificidades en el objeto de análisis, desde la convicción de su importancia para la mejora de la Educación musical, tal y como se puso de manifiesto en el Seminario de Investigación Musical (24-26 de junio de 2010), celebrado en la Universidad Complutense de Madrid, así como en los distintos seminarios promovidos por la Comisión de la ISME<sup>48</sup>. Como ha expresado Zaldívar Gracia (2005), se trata de “dar cabida a las investigaciones creativa y ‘performativa’, imprescindibles en las artes en general y en la música en particular” (p. 97), y al “binomio enseñanza superior-investigación” (Ibid.: 119).

A título ilustrativo, citamos el estudio de Gómez Muntané, Hernández Hernández & Pérez López (coords.) (2006) respecto de la situación de las enseñanzas artísticas superiores en el EEES, qué fundamentos epistemológicos, qué enfoques metodológicos y líneas de investigación sobre el conocimiento, la práctica y la experiencia artística. Abren el debate sobre la investigación artística, concepto al que se alude en el documento Groupe de Travail Polifonia sur le Troisième cycle (2007).

---

<sup>46</sup> Se relacionan en el *Catálogo de Áreas de Conocimiento* del Consejo de Universidades (catálogo creado por *Real Decreto 1888/1984*, en Anexo publicado en el Boletín Oficial del Estado, núm. 257). Se dio lugar en la Universidad española a la constitución de departamentos universitarios como órganos básicos de la organización y desarrollo de la docencia e investigación relativas a las siete Didácticas específicas del citado catálogo; a saber: Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Plástica, Didáctica de la Lengua y la Literatura, y Didáctica de la Matemática.

<sup>47</sup> Con motivo del I Congreso Nacional de Didácticas Específicas: *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, celebrado en Granada del 1 al 3 de febrero de 2001.

<sup>48</sup> Ver al respecto, además, la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español [SEM-EE], documento recuperado el 25 de julio de 2010, de <http://sem-ee.creando.net/index.htm>.

Como formula Hernández Hernández (2006), pretenden contribuir a:

(...) clarificar desde qué posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas se puede configurar la investigación sobre el campo de la experiencia artística. Tarea que realizamos en un momento histórico propicio en el que desde las Ciencias Humanas y Sociales comienzan a circular y reivindicarse una serie de perspectivas de investigación que no sólo puedan dar respuesta a los interrogantes planteados, sino que pueden llegar a contribuir a definir no sólo la investigación en estos campos artísticos, sino la propia fundamentación de sus enseñanzas y formas de profesionalización. (Hernández Hernández, 2006: 14-15).

Dicho estudio contiene los informes de Pérez López (2006) y Gómez Muntané (2006), sobre los aspectos que conciernen a la investigación, en concreto en Música y Musicología respectivamente y aluden a las aportaciones de tesis doctorales de diversos países sobre instituciones musicales, los significados y valores de la música, métodos para la didáctica musical, etc.

Gómez Muntané (2006) resaltando de forma explícita y crítica, afirma que:

(...) a nivel superior, docencia e investigación van unidas de la mano en los estudios de tipo humanístico (...) [para] formar individuos que sean competentes, cualquiera que sea la especialidad escogida. Competentes no a nivel local o nacional, sino a nivel internacional. (Gómez Muntané, 2006: 75).

Esta autora incide además para el caso de la Musicología que “requiere de una doble formación, una musical y no en cualquier especialidad, y otra humanística o científica, y tampoco en cualquier especialidad” (Ibid.: 80).

Así mismo cabe citar el análisis que Oriol de Alarcón (2010) realiza de las investigaciones en tesis doctorales, y el trabajo de Galera Núñez & Pérez Ceballos (2008) sobre los contenidos tratados en las publicaciones periódicas recogidas en la base de datos ERIC. En este último trabajo, es a través de los descriptores como se indican los contenidos de mayor frecuencia -entre otros-, los relativos a *Musical Instruments*, *Music Teachers* y *Teaching methods* (instrumentos musicales, profesores y métodos).

También se tratan las tendencias en la investigación educativa musical, en el trabajo de Gillanders (2011)<sup>49</sup>, quien aporta las referencias de aquellas investigaciones que, en los ámbitos internacionales, ponen el énfasis en la práctica artística, y alude en nuestro contexto nacional a la significativa aportación de Rusinek (2007), quien pone de manifiesto el cambio hacia investigaciones sobre Pedagogía Musical.

---

<sup>49</sup> Se abordan en las pp. 61 y ss.

Nos permitimos destacar el valor de la línea de investigación “Práctica interpretativa a partir de tratados, ediciones y documentos, en la Educación musical profesional y superior”, en la que se inscribe este trabajo.

Su pertinencia reside en ser parte del objeto de estudio de este ámbito de conocimiento científico; un conocimiento relativo a la enseñanza de las prácticas interpretativas en el estilo a nivel de lo prescrito, sus aspectos prácticos y el correspondiente discurso. Lo cual se sustenta en las ideas de Goodson (1995) quien, por una parte, precisa que “el convencionalismo de la disciplina sigue conservando su supremacía” (p. 61), y por otra, hace suyos los argumentos de Esland (1971) en el sentido de que “la investigación debería centrarse en parte sobre la perspectiva del profesional dentro de la disciplina” (p. 100).

Así es como se determina –en la investigación en este ámbito de conocimiento–, el estudio de la construcción de las disciplinas instrumentales que nos ocupan, para las que cabe entender que son los documentos escritos, como es el caso de los programas, las obras y textos pedagógicos (tomados como manuales, métodos, tratados, etc.), los que tienen, según Goodson (1995), “una importancia tanto simbólica como práctica” (p. 99).

Consideramos al Tratado de J.-M. Hotteterre un lugar por excelencia de indagación sobre la definición y afirmación del conocimiento de las disciplinas instrumentales que nos ocupan. Una obra pedagógica que, además, en la perspectiva de Goodson (1995):

(...) es un ejemplo supremo de invención de tradición; pero, como sucede con toda tradición, no se trata de un elemento dado (...) sino de algo que tiene que ser defendido y en donde las mistificaciones se tienen que construir y reconstruir con el transcurso del tiempo. (Goodson, 1995: 194)

Para lo que este mismo autor añade, “el énfasis que se pone en el estudio del contexto histórico, destinado en parte a arrojar luz sobre la perspectiva contemporánea, implica (...) desarrollar (...) comprensiones teóricas y estudios del proceso interno” (Ibid.: 27).

Cabe estimar que el conocimiento, análisis e interpretación de la dimensión pedagógica de este Tratado constituye una estrategia para que el aprendizaje y la enseñanza de la *H.I.P.* se fundamente y se construya en combinación del método y la práctica.

De forma que, como se desarrolla en el siguiente Capítulo 3, nuestro trabajo está vinculado a:

- La *metodología* que, -al ocupar un lugar central (Oriol de Alarcón, 2004), y como sector constitutivo del ámbito de la Didáctica de la Expresión Musical-, implica, según se define en Legendre (1993), “Estudio empírico o teórico de los métodos de aprendizaje y de enseñanza” (p. 844).

A ella subyace la selección de un *modelo de aprendizaje y enseñanza* apropiado, de medios instructivos, materiales, métodos, etc., que:

- a) faciliten y hagan posible el desarrollo de las competencias propias de la *H.I.P.*, y
- b) puedan ser utilizados para la gestión de la situación pedagógica porque tengan una dimensión “ejemplar” e incluso “prescriptiva” (Ibid.: 864-865).

- La existencia de un *profesorado especialista*, es decir, de aquellos docentes con un perfil profesional docente de alta cualificación, capaces de gestionar las situaciones pedagógicas en las que el alumno construya las competencias como un saber combinatorio (Le Boterf, 2001); es decir, que –como ilustramos en la Figura 5, sean capaces de movilizar los conocimientos específicos y especializados en una secuencia de actividades de enseñanza y aprendizaje de calidad: fases operativas para acciones profesionales y tareas interpretativas en el estilo, contextualizadas.

Y es que depende no sólo de la motivación (vocación) y aptitudes del alumna-do, y de la propia motivación (vocación) de cada profesor sino más bien de que éste posea competencias y cualidades de orden pedagógico que ante todo aseguren:

- a) La pertinencia de los programas y la utilidad potencial de los contenidos,
- b) Un marco organizativo apropiado,
- c) El uso adecuado de manuales y materiales didácticos eficaces.





## CAPÍTULO 3

---





### Capítulo 3

#### ESTATUS DEL DOCENTE Y DE LOS TRATADOS Y MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA FLAUTA DE PICO Y EL TRAVERSO BARROCO

##### 3.1. Elementos y factores de la gestión de la enseñanza de las disciplinas instrumentales de los niveles profesional y superior

De la adaptación de las disciplinas instrumentales a la historia del instrumento correspondiente, a través de su herencia del pasado y de las condiciones expuestas hasta aquí<sup>1</sup> -de las que la Flauta de Pico y el Traverso Barroco son tributarias-, se desprende que la concepción curricular de las competencias prácticas interpretativas en el estilo convienen a la formación del instrumentista.

Para abordar la enseñanza de esas disciplinas, son significativas las aportaciones de Goodson (1995, 2000), sobre la comprensión de los aspectos del currículum contemporáneo. Pone de manifiesto que identificar y comprender la estructura y la organización de su enseñanza nos sitúa ante las interdependencias entre definiciones académicas o pautas sobre los conocimientos curriculares y las vidas laborales y profesionales institucionalizadas.

En gran manera, se nos remite a la premisa heredada del siglo XVIII de que, la enseñanza de alto nivel se asocia primero a una personalidad competente. Se pone de manifiesto en la vinculación de las prácticas profesionales que muestran los grandes maestros musicales del barroco francés que se erigen en *modelos*, con sus *métodos instrumentales*, los *tratados*; ese tipo de obras que –legitimadas por la categoría social y profesional de sus autores y por las aportaciones que encierran-, forman parte del patrimonio cultural que constituye hoy la música antigua.

Son el resultado de un saber adquirido y muestran los elementos de la identidad profesional de sus autores, instrumentistas de excelencia por sus competencias de alto nivel y el ejercicio de sus funciones, y dotados de un perfil competencial propio. Esos métodos, con el carácter de documentos escritos, tienen una gran importancia en la construcción social de las disciplinas instrumentales, y cada uno de

---

<sup>1</sup> Derivadas de: a) la propia concepción de la música; b) su estatus en la historia social y cultural de una época; c) su entrada en la educación por su valor, función social y potencialidades; d) la consideración de los documentos organizativos curriculares oficiales de carácter internacional y nacional.

ellos se nos muestra como un modelo (didáctico) del que, en Legendre (1993) se precisa que es “guía de acción y pensamiento (...) instrumento de comunicación entre los diversos participantes de una esfera de estudios” (p. 857); un objeto real que encierra en mayor o menor medida:

a) objetivos claramente definidos; b) los medios que permitan lograr esos objetivos; c) la sintaxis, el “modo de empleo” o las diversas actividades que caracterizan su utilización; d) la descripción de la estructura social que implica; e) la infraestructura humana y material que requiere(...). (Ibid.: 862).

Y al ser hoy esas disciplinas instrumentales –trasponiendo la reflexión del filósofo Michel Foucault-, sectores bien delimitados en contextos de educación y formación del músico instrumentista, el docente tiene una responsabilidad directa a través de los actos profesionales de planificación e intervención (Legendre, 1993; Roy, 1991). Corresponden éstos a *funciones docentes* atribuidas, que deben estar sustentados por *competencias docentes* específicas. Se trata de elementos que configuran nuestro objeto de estudio, al plantearnos interrogantes de orden propiamente profesional, educativo y formativo.

*¿Qué referentes profesionales son susceptibles de ser transferidos al docente responsable de la enseñanza de la H.I.P.?*

*¿En qué reside la práctica profesional del docente responsable de las situaciones pedagógicas que nos ocupan? ¿Qué rasgos y características determinan su estatus?*

*¿Qué concepciones y principios subyacen a los dispositivos de enseñanza transferibles a la estructura y la organización de la enseñanza de la H.I.P.? ¿Qué rasgos y características determinan el estatus de los tratados?*

Centramos la atención tanto en las competencias, funciones y actuaciones profesionales docentes en las que se manifiestan como en la naturaleza de los *métodos instrumentales*, los *tratados*, los cuales forman parte de la problemática de las situaciones pedagógicas de la H.I.P. Son considerados como categoría educativa Agente<sup>2</sup> -en su vertiente de recurso material-, y nos abren perspectivas de análisis asociadas a la mejora de la calidad de esas enseñanzas.

De los trabajos de expertos como Gerard & Roegiers (2003), Johnsen (1996), Richaudeau (1979) y Seguin (1989), se desprende que el análisis de los métodos –en su carácter genérico de materiales curriculares-, y el establecimiento de principios y criterios de calidad para su concepción y elaboración forman parte de las políticas educativas.

---

<sup>2</sup> Ver Figura 1.

### 3.1.1. De la noción de enseñanza a los componentes implicados en las situaciones pedagógicas

Tratar de la enseñanza de las prácticas interpretativas en el estilo con los instrumentos musicales citados, por su vinculación al ámbito de la Educación, nos lleva a considerar la definición experta de enseñanza desde las concepciones del aprendizaje constructivista y socioconstructivista. Según encontramos en Legendre (1993), se la define como:

Proceso de comunicación para suscitar el aprendizaje; conjunto de actos de comunicación y de toma de decisiones movilizadas intencionalmente por una persona o un grupo de personas que interactúa como agente en una situación pedagógica. Conjunto de elementos planificados para iniciar, activar y sustentar el aprendizaje en el individuo. (Legendre, 1993: 507).

Comunicar un conjunto organizado de objetivos, conocimientos, habilidades y, o medios, y tomar las decisiones que mejor favorezcan el aprendizaje de un sujeto en una situación pedagógica. (Ibid.: 540).

Gracias a las precisiones aportadas desde las diversas ciencias de la educación, se ha conferido a este proceso una concepción científica indispensable que fundamenta nuestro ámbito de estudio, ya que se trata de sustentarlo “por medio de procedimientos administrativos, recursos humanos y materiales apropiados para asegurar el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Ibid.: 660).

Así se encuentra planteado por autores como Altet (1994) y Astolfi (dir.) (2003) quienes, basándose en esa definición genérica de enseñanza, la delimitan como modo de organización del proceso de enseñanza por parte del docente y en interacción comunicativa, siempre en la óptica de crear condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje. Y, porque no basta con que el profesor enseñe para que el alumno aprenda, esa interacción presenta, según Gallego Ortega (2004), los rasgos de una “relación intencional”, de una “acción recíproca que se produce y mantiene entre diferentes fenómenos educativos, métodos pedagógicos y/o personas” (p. 84).

La consolidación de esta noción de enseñanza ha tenido lugar a través de la descripción de cada *situación pedagógica* tomada como una unidad contextual, cuya modelización en el denominado *triángulo pedagógico o didáctico*<sup>3</sup> procedente del ámbito de la Pedagogía y de la Psicopedagogía (Chevallard, 1991; Duplessis, 2008; Houssaye, 2000; Meirieu, 1992), ha sido adoptada por las didácticas específicas.

---

<sup>3</sup> Reproducido en la Figura 1.

Constituye para este trabajo un elemento de referencia que, al integrar el aprendizaje y la enseñanza como dos conceptos indisolubles, nos hace tomar conciencia de las relaciones pedagógicas biunívocas entre sus componentes, las ya citadas categorías educativas Sujeto, Objeto, Medio y Agente<sup>4</sup>.

Descritas en Legendre (1993) como relaciones de aprendizaje, de enseñanza y didácticas, tienen lugar en nuestro caso, respectivamente:

- entre el Sujeto, alumno de las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco en los conservatorios y el Objeto de aprendizaje que es el contenido competencial<sup>5</sup> propio de la *H.I.P.*;
- entre el Agente y el Sujeto; considerado el Agente en sus dos vertientes, el *profesor* como recurso humano y *los métodos*, como recursos materiales que singularizamos en obras o textos pedagógicos impresos –de los que el Tratado de J.-M. Hotterterre es el caso de nuestro interés–, como lugar por excelencia de definición y afirmación de un conocimiento experto de esas disciplinas instrumentales y de su enseñanza; y
- entre el Agente y el Objeto de aprendizaje.

Se pone de manifiesto el lugar central que ocupa la categoría educativa Agente respecto al Sujeto y al Objeto, especialmente ante la definición que Martineau, Gauthier & Desbiens (1999) aportan de la gestión de la situación pedagógica:

(...) una actividad fundamentalmente cognitiva, basada en la anticipación por parte de los docentes de la trayectoria probable de los acontecimientos de la clase y en su conocimiento de las consecuencias de *esos* mismos acontecimientos en las situaciones de aprendizaje. (Martineau, Gauthier & Desbiens, 1999: 475).

En los estudios sociológicos de Hennion (2007) y Hennion, Martinat & Vignolle (1983) sobre las prácticas musicales, se afirma que el desarrollo de las competencias para la *H.I.P.* relativas a los instrumentos citados tiene lugar, efectivamente, en el seno de “relaciones de mediación complejas” (p. 159); en ese lugar histórica y socialmente situado que es el aula. Se precisa que están fuertemente vinculadas a un *modelo didáctico*, cuyas concreciones se hacen tangibles bajo la noción global de *material curricular* que engloba a los *medios*<sup>6</sup>, que Area Moreira (1999) ha analiza-

---

<sup>4</sup> Se mantienen estos términos con inicial mayúscula, como indicamos en la Introducción, porque son opciones de sus autores en el modelo de situación pedagógica (S.O.M.A) definido en las pp. 1167-1168 del *Dictionnaire actuel de l'Éducation* de Legendre (1993).

<sup>5</sup> Ver Figura 6.

<sup>6</sup> Clasificados según los autores bajo distintos términos *materiales curriculares* (Area Moreira, 1999; Parcerisa Arán, 1996; Rodríguez, 2004), *materiales de enseñanza*, *medios instructivos*, *de enseñanza*, *didácticos* (Area Moreira, 1991, 1994; Area Moreira & Guarro Pallás, 2004); *libros*, *manuales*, etc.

do y definido como conjunto de “objetos, artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos” (p. 190).

Para las prácticas musicales, se contempla como uno de los materiales por excelencia el *método instrumental, el tratado*, clasificable para Cornu & Vergnioux (1992), dentro de los diferentes “dispositivos pedagógicos (p. 57) propuestos para la gestión de cada situación pedagógica<sup>7</sup>. Representan la realidad de una enseñanza particular.

### **3.1.2. Las lógicas de acción en las enseñanzas de las disciplinas instrumentales**

Procede el estudio y comprensión de las situaciones pedagógicas en torno a sus dos articulaciones esenciales: (i) la *gestión del contenido* y (ii) la *gestión de la clase*, por su fuerte incidencia en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos (Nault & Fijalkow, 1999).

Siguiendo a Lang (1996), requieren contemplar, “en una primera aproximación, conocimientos científicos o académicos, el tratamiento didáctico de esos conocimientos, conocimientos y métodos pedagógicos de gestión de la transmisión (...) transacción de enseñanza que pone en juego las *lógicas de acción*” (p. 24), Se refiere a la *lógica disciplinar* y a la *lógica técnico-profesional*.

(i) La *gestión del contenido* disciplinar, corresponde al sector de la *elaboración didáctica de los contenidos* (Figura 1), en el que el docente realiza el acto profesional de planificación en términos de objetivos de aprendizaje y de elementos competenciales (cognitivos, funcionales y personales y sociales), (Roy, 1991).

Se la vincula al eje epistemológico en el que tiene lugar una toma de decisiones sobre el saber de referencia, contemplado como un saber *culto*, propio de este ámbito científico especializado que es la Música Antigua de la época barroca en Francia.

Esta gestión corresponde a la *lógica disciplinar* porque se trata de la estructura u organización externa previa, de la selección de los contenidos de las disciplinas instrumentales, cuyos elementos y factores armonizados dan cuenta de su di-

---

<sup>7</sup> La denominación de *modelo [didáctico]*, que en adelante nos permite su consideración como *dispositivo didáctico [de enseñanza]* en las enseñanzas musicales, es la opción particular que introduce la pedagoga Violeta Hemsy de Gainza, en lugar de *método*, para dar cuenta de su desarrollo en un contexto específico con carácter de no privativo ni excluyente de otros.

mencción pedagógica y generan implicaciones educativas consecuentes. Integra un discurso disciplinar propio que expone y describe tales contenidos.

En ella se recurre, en gran medida, a un concepto de gran potencialidad y alcance para los planteamientos de las áreas de conocimiento de las didácticas específicas:

- la *transposición didáctica* (Chevallard, 1991), que designa a las transformaciones adaptativas -según los procesos de selección, organización y adaptación-, por los que se constituye el *Objeto* de enseñanza y aprendizaje para el logro de un *saber enseñado*<sup>8</sup>; y tiene su base en el *conocimiento del contenido* (Shulman, 2005).

(ii) La *gestión de la clase*, desde los estudios desarrollados<sup>9</sup> y como resultado ante todo de la evolución de los contextos, de los recursos y características del alumnado, hay que precisar que ya no se entiende sólo en la perspectiva de evitar problemas de funcionamiento en la clase, de falta de disciplina, etc. (Archambault & Chouinard, 1996).

Es una entidad pedagógica y psicosociológica que, según se recoge en Legendre (1993), se aplica “al arte de enseñar, a los métodos de enseñanza” (p. 660), por lo que -como se presenta también en la Figura 1-, nos remite al sector de las *intervenciones didácticas* en el que el docente realiza el acto profesional de intervención (Roy, 1991).

Está vinculada al eje praxeológico, en el que tiene lugar una elaboración propia y la aplicación de un saber hacer de orden metodológico para las disciplinas instrumentales. Corresponde a la otra lógica de acción citada, la *lógica técnico-profesional* porque se trata de la organización interna de los contenidos de las disciplinas instrumentales, cuyos elementos y factores armonizados dan cuenta de su dimensión pedagógica y generan implicaciones educativas consecuentes. Integra un discurso de / para la enseñanza que didactiza tales contenidos y que es explícitamente contemplado por Altet (1994), inscrito en “la lógica de los discursos constituidos en coherencia interna con la enseñanza” (p. 31), con carácter de medio en la situación pedagógica.

Para esta lógica técnico-profesional se recurre, en gran medida, a un concepto de gran potencialidad y alcance para los planteamientos de las didácticas específicas:

---

<sup>8</sup> Por el estudio de las obras y las prácticas interpretativas (ejecución musical). Ver Figura 6.

<sup>9</sup> Hemos consultado el monográfico de *Formation et Profession*, 7, (2006).



- el *conocimiento didáctico del contenido* que –según el análisis realizado por Bolívar (2005)-, es acuñado por Shulman, 1986a, 1986b, 2005, (*the pedagogical content knowledge -PCK*), ante su preocupación por estudiar el conocimiento que los docentes tienen de la materia que enseñan en los niveles educativos superiores, y la transformación de ese conocimiento “en formas y procesos que sean comprensibles para los alumnos” (Bolívar, 2005: 15). En este caso, relativo a crear y facilitar experiencias musicales significativas.

Tiene su base en el *conocimiento del contenido* y en el *conocimiento pedagógico (didáctico) general* que trasciende los contenidos y se refiere a la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>10</sup>.

Para Altet (1994), esas lógicas de acción están dotadas de un carácter *funcional* didáctico y pedagógico, del que Cornu & Vergnoux (1992) y Develay (dir.) (1995a), revelan su aplicabilidad al ámbito de conocimiento de toda didáctica específica:

- *didáctico*, porque da cuenta de los contenidos específicos, de su estructuración y secuenciación; y

- *pedagógico*, porque da cuenta de la intervención docente; de los comportamientos de aula, dar la clase, cómo enseñar las nociones propias de una disciplina, las relaciones entre profesor y alumnos, alumno-alumno, los recursos materiales y humanos, etc.

De estas consideraciones se desprende, por una parte, que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha de articular en torno a los objetivos de las situaciones pedagógicas<sup>11</sup>, según un *esquema de acción* que se traduce en *fases operativas* con estrategias, procedimientos, técnicas y actividades específicas, así como un sistema de comunicación<sup>12</sup> (Raynal & Rieunier, 1998).

Y, por otra parte, que esas lógicas de acción pueden ser estudiadas a través de dos componentes esenciales (de la categoría Agente), que integran nuestro objeto de estudio: *las competencias profesionales docentes y los métodos instrumentales, los tratados*, al participar éstos de la armonización (interna) de los elementos en los que se traducen esas *competencias profesionales docentes*:

---

<sup>10</sup> En otros autores se trata del conocimiento de una enseñanza efectiva y en Doyle (1986) se ha interpretado como la capacidad de *didactizar* los contenidos, para hacerlos susceptibles de ser enseñados y aprendidos.

<sup>11</sup> Ver Figura 5.

<sup>12</sup> Se pone en evidencia que existe una vinculación consecuente entre *modelo de aprendizaje y enseñanza / modelo didáctico, gestión de la situación pedagógica y método instrumental / tratado*.

- las *actuaciones profesionales docentes* –funcionales-, por cuanto que corresponden a las funciones atribuidas al docente de estas enseñanzas musicales; y

- las *acciones y tareas docentes en contexto* –operativas-, que las hacen observables de forma directa e indirecta. Su importancia reside en que vienen sirviendo como criterio para evaluar al profesorado<sup>13</sup>.

Se abordan como variables incidentes en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos, y parte integrante del perfil profesional del docente.

La Figura 7 muestra la red de interdependencias entre los elementos citados.

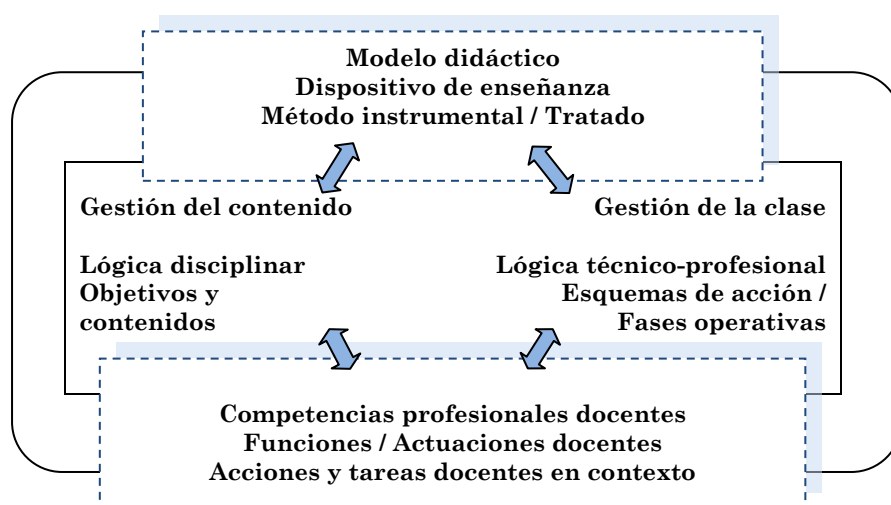


Figura 7. Elementos objeto de armonización interna *para* y *en* la gestión de las situaciones pedagógicas

Retomamos por tanto la convicción genérica -extensiva a los niveles educativos superiores y a todas las disciplinas-, que ya presidía el trabajo de Hernández & Sancho (1989), titulado *Para enseñar no basta con saber la asignatura*.

Se necesita de “un profesional de la educación” (p. 95), y “contar con herramientas conceptuales y metodológicas, que ayuden a entender e intervenir en situaciones educativas que son singulares y, por definición, complejas” (Ibid.: 12).

Es por lo que había argumentado Fernández Pérez (1994) que las competencias profesionales docentes nos remiten al término “profesión (...) aplicado a la dedicación a la enseñanza” (p. 9). Dan cuenta de la identidad profesional, al ser contemplada la docencia como una profesión e implicar la búsqueda de modelos de profesionalidad.

<sup>13</sup> En Doyle (1986), podemos leer que el grado de cooperación entre alumnos, entre alumno(s) y profesor, es indicador de una buena gestión.

### 3.2. Componentes de la profesionalidad del docente para una enseñanza de calidad de las disciplinas instrumentales

La vinculación directa del profesor a la gestión de las situaciones pedagógicas centra la atención de los investigadores, ya que la concepción de la enseñanza de las disciplinas instrumentales está marcada por dos vertientes: la *culta* de un enfoque u orientación cultural, y la *técnica* de profesionalización y formación de los docentes. Se apoyan ambas en una fuerte carga de cualidades socio-personales y afectivas<sup>14</sup>.

A ello contribuye Hennion (1996), al referirse al músico de la especialidad de Música Antigua (si bien prefiere evitar el término de especialidad), promoviendo la idea de Schoenberg (1977) quien, ya en 1940, expresó que el músico, para merecer realmente ese nombre, “debe no sólo demostrar un dominio indiscutible en un ámbito particular, sino además tener conocimientos generales de todos” (p. 297).

Y, encontramos en García-Valcárcel Muñoz-Repiso (coord.) (2001) que son tres los elementos prioritarios en todo docente de los niveles postobligatorios: -la *profesionalización*; -las *funciones*; y -una *preparación especializada de competencias profesionales docentes*. Marcan las trayectorias profesionales que, por definición son cambiantes y evolutivas, como recoge Marcelo (1994), desde los estudios centrados en los niveles obligatorios.

Sobre la *profesionalización*, su alcance y significatividad, en el marco de los sistemas de educación y formación se han desarrollado diferentes investigaciones internacionales<sup>15</sup>. Desde los años 80 y 90, según ponen de manifiesto expertos pedagogos, psicopedagogos y sociólogos del currículum como Altet, Paquay & Perrenoud (2002); Lang (1996, 1999); Paquay (1994); Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (dirs.) (2001); Tardif & Lessard (dirs.) (2004), se aborda en la perspectiva de la formación inicial y a lo largo de la carrera profesional.

---

<sup>14</sup> Vertientes a las que aludimos en el punto 8 de la Introducción de este trabajo. Se transponen en los documentos correspondientes a los diferentes niveles organizativos curriculares para las enseñanzas musicales y para la formación en los niveles superiores. Ver Capítulo 2.

<sup>15</sup> Hemos accedido a los estudios de Eurydice (2004), de la OECD (2005), de Tardif & Lessard (dirs.) (2004), a la investigación (financiada por la UE en el marco del 5º programa marco de Investigación y Desarrollo acción clave: Improving the Human Research Potential and the Socio-economic Knowledge base), a cargo del Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et Formation (GISEF) y la Cátedra de la UNESCO de pedagogía universitaria de l' Université Catholique de Louvain.

Es, ya desde los contextos escolares, una *profesionalización compleja e interactiva* (Fullan & Hargreaves, 1997), que supone para Imbernón (1998) tratar lo profesional en relación con el estatus y legitimación epistemológica de cada disciplina. De modo que en la enseñanza, junto al punto de vista de la sociología inglesa y americana de las profesiones –respecto a un *oficio*–, y vinculada a la búsqueda de su construcción como una profesión, se entiende como el desarrollo de una *identidad profesional* en este caso *docente* y de un sistema experto de *competencias profesionales docentes* que caracterizan a esa profesión (Bourdoncle, 1991, 1993, 2000).

Se entronca con las dinámicas de la Comisión Europea, que atribuye una importancia capital a las competencias que posean los profesores en general, a la evolución de sus funciones, a su perfeccionamiento y a los medios de los que dispongan para su inserción en la enseñanza (Tejada Fernández, 2009). De hecho, un buen número de especialistas ha hecho circular un discurso de profesionalización docente en la perspectiva de la calidad de la enseñanza que, como exponen Bozu & Canto Herrera (2009), pone el énfasis en el desempeño de los *actos profesionales de enseñanza*.

Es por lo que se pretende la delimitación y legitimidad de esa profesionalización por parte de los organismos oficiales, y a través de *modelos de profesionalidad*.

Se insiste en que se aborda por la reflexión sobre las lógicas de acción, y en estrecha relación con la calidad de la enseñanza.

### **3.2.1. Configuración del perfil profesional del docente de las disciplinas instrumentales. El referente socio-histórico de la época barroca**

Nuestro posicionamiento, respecto al aprendizaje y la enseñanza en el marco de las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco, conlleva considerar la internacionalización de esta corriente del docente profesional que encierra, ante todo, una intención socio-educativa.

Se pone en evidencia que son los elementos de diferenciación en el ejercicio de la profesión los que hacen emerger la noción de *identidad profesional* tan tratada en las últimas décadas (Tardif, 2004)<sup>16</sup>. La significativa exploración de ámbito internacional llevada a cabo por Beijgaard, Verloop & Vermunt (2000) nos aporta la convicción de que la construcción de esa identidad profesional es dinámica y tiene lugar en relación con factores institucionales y académicos, personales, biográficos

---

<sup>16</sup> Especialmente en los estudios sobre el profesorado de los niveles de enseñanza secundaria.

y experienciales, y sociales colectivos. En el marco de un desarrollo histórico, como expresan estos autores "Generalmente se asume que estos elementos, a menudo en interacción entre ellos, influyen en los pensamientos y en las acciones de un profesor" (p. 752).

Se incide así en el carácter plural de ésta (Tardif, 2004), valorando cada vez más a la educación y a la formación.

Disponemos de los informes y documentos publicados en el marco del *Proyecto Polifonía* de Erasmus Thematic Network for Music<sup>17</sup>, sobre las opciones de especialización para los distintos ámbitos –no necesariamente contrapuestos-, y sobre las actividades emergentes dentro de la carrera musical. Concretamente en *Tuning Educational Structures in Europe* (2009), se insiste en la necesidad de introducir más bien el concepto de “funciones” o “perfiles en vez de ocupaciones” (p. 92).

#### *Un doble perfil profesional en los músicos instrumentistas*

Desde la toma de conciencia de las diferentes formas en las que se desarrolla la formación del músico instrumentista, en el estudio de Vicente & Aróstegui (2003) sobre las expectativas laborales de los titulados en el Grado Superior de Música, se han identificado dos: la interpretación y la enseñanza, que conllevan efectivamente la emergencia en el músico instrumentista de un *doble perfil profesional*. La interpretación es la primera preferida como actividad principal del alumnado que ha seguido una especialidad instrumental. La docencia -ante todo en Conservatorios Superiores-, se declara como una opción menor a modo de salida profesional inmediata, más bien a la búsqueda de una estabilidad económica o como actividad complementaria. Incluso cuando no necesariamente corresponda a una vocación y a una preparación iniciales. En todo caso, se nos revela que esa formación se sitúa “en una faceta artística que garantiza la preservación de la tradición musical occidental” (p. 1).

Es evidente que con la introducción de la formación específica a la docencia, se ha asumido una doble identidad en el músico instrumentista y, en consecuencia, ese *doble perfil profesional* de intérprete y de profesor. Se contempla en las orientaciones sobre esa formación específica el carácter que, para los niveles superiores en general, plantea De la Cruz Tomé (2003) de “complementariedad” (p. 35) entre

---

<sup>17</sup> Ver las aportaciones curriculares para los planes de estudio en Capítulo 2.

formación *en* las disciplinas que se deben enseñar y *para* la enseñanza de esas disciplinas.

Así se expone en Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Education (2010) en donde, bajo el enfoque de la calidad, se atiende al desarrollo de una profesionalidad<sup>18</sup>, y se describen los diferentes factores que pueden definir la identidad profesional de: músico–intérprete; profesor de instrumento o canto; profesor de música; profesor-, como reproduce la Figura 8.

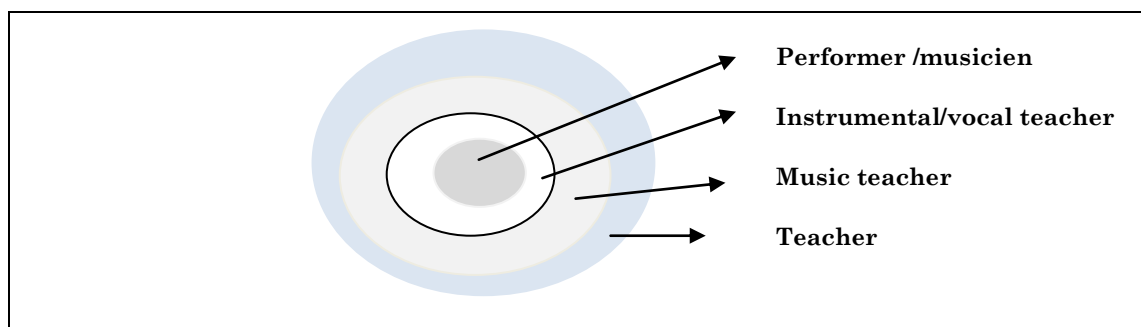


Figura 8. Factores de la identidad profesional del músico.  
(Tomada de Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training 2010: 15. Figura 1)

#### *Concepción de la profesión en los maestros musicales de la época barroca*

Es el caso expuesto de los maestros musicales de la época barroca en Francia<sup>19</sup>. Su reconocimiento social ha dependido en gran medida de las funciones oficiales atribuidas y asumidas, abriendo el camino a su legitimación en épocas posteriores y en la actualidad.

El papel del músico, sobre todo el del intérprete, ha estado en continuo desarrollo, adaptándose siempre a las necesidades y demandas del momento, aprendiendo no sólo un instrumento musical sino la música en sí misma, comenzando por estudiar los principios elementales, la Retórica, etc. No era cuestión de práctica instrumental exclusivamente al considerar que ésta implicaba comprender, analizar, interpretar, saber ornamentar, improvisar, componer en suma; y todo ello de la mano de los músicos que enseñaban su arte a sus alumnos a los que formaban al *oficio*, (Harnoncourt, 2001).

<sup>18</sup> En el marco del proyecto *Mundus Musicalis*, la AEC ha elaborado un panorama sobre las profesiones reguladas en Música (en los países europeos).

<sup>19</sup> Ver Capítulo 1.

El hecho de enseñar se convirtió también en un oficio y ese oficio de enseñar no se improvisaba, era el resultado de una trayectoria como instrumentistas y de una reflexión experta sobre la esencia técnica propia del instrumento.

Sus contribuciones -desde las instituciones que hemos descrito, desde las funciones y actuaciones profesionales atribuidas y los datos profesionalizadores (Tablas I, II y III)-, han sido sustanciales. Sus esfuerzos combinados han dado lugar a convenciones universales en la fabricación de instrumentos y en las escuelas nacionales de pensamiento, así como a normas y preceptos en el campo de la Pedagogía y de la interpretación musicales, junto a la consolidación de instituciones de enseñanza superior de música. Sabemos que en Francia –por la Convención de 1795 y conforme al ideal republicano-, el *Conservatoire Supérieur National de Musique et de Danse* de París se orientó a formar a ciudadanos como *músicos de élite*<sup>20</sup>. Se cita como primer profesor de flauta al compositor François Devienne que publicó su *Nouvelle Méthode Théorique et Pratique pour la Flûte* (Devienne, 1794).

La mayoría de los instrumentistas han concebido su carrera como un oficio artesanal, en el que desempeñaban funciones como compositores, editores, directores y como fabricantes de instrumentos. Todo ello formaba parte de una tarea multidisciplinar y globalizadora, extensible a cualquier ámbito de la instrucción musical general. Sucedió que, en cada caso, no se limitaba la práctica de la docencia o la composición o la interpretación como algo aislado.

Se suele citar el caso de la *North American Flute School* que se ha beneficiado de este influjo ya en el siglo XX dado que los flautistas / compositores / pedagogos como Robert Dick (b. 1950), Jennifer Higdon (b. 1962), Katherine Hoover (b.1937), Gary Schocker (b. 1959) y Harvey Sollberger (b.1939), han ejemplificado las características de los estudios previos con respecto a sus identidades profesionales<sup>21</sup>.

Hoy se admite que un solista y un profesor no sean la misma persona pero el reconocimiento profesional docente parece más efectivo si se escribe una obra pedagógica, un método. Lo que resulta evidente es que, -para la especialidad de Música

---

<sup>20</sup> En esta institución, los instrumentos de viento ocupaban la mitad del efectivo de profesores. Seguiría la creación de escuelas de música tanto estatales como privadas de distintos niveles, con muchas dificultades en cuanto a instalaciones y dotación económica y, en consecuencia, con carencias en la dotación de instrumentos musicales y de obras pedagógicas.

<sup>21</sup> Durante las pasadas décadas, se han publicado numerosos artículos y ensayos que se han centrado en sus carreras, composiciones y filosofías.

Antigua-, fueron los flautistas europeos quienes hicieron numerosas contribuciones pedagógicas en forma de *tratados* (métodos) y composiciones, así como modificaciones y cambios muy significativos y pioneros en los instrumentos.

Nos referimos de nuevo a las destacables figuras de J.-M. Hotteterre (1674-1763) en Francia y de Quantz (1697-1773) en Alemania quienes, como compositores conforme al estilo de su época, estaban inmersos en una cultura patrimonial a la que dotan de una estética particular. Eran conocidos por sus brillantes carreras como intérpretes y, más bien, por sus obras pedagógicas. Realizadas con la intención de servir como herramienta de aprendizaje, proporcionaban al flautista *amateur* medios materiales y apoyo suplementario, con instrucciones para la interpretación musical<sup>22</sup>.

Ha sido el prestigio tanto de J.-M. Hotteterre como de Quantz en su calidad de compositores e intérpretes, lo que de forma natural les ha convertido en los primeros pedagogos en sus países. Su orientación profesional docente es objeto de reconocimiento, como muestran las precisiones que aporta Powell (2002):

A principios del siglo XVIII e incluso después, los estudiantes valoraban el contacto con un profesor de reconocido prestigio más que las instrucciones escritas. Jacques Martin Hotteterre (1674-1763) se encontraba entre esos profesores, siendo de los más solicitados por los aficionados al mundo de la *moda* del instrumento, que incluía a las mujeres y que mantenía su rango tan alto como el del Duque de Orleans. Hacia 1708, según la portada de sus *Pièces pour la flûte traversière*, Hotteterre era *flûte de la Chambre du Roy* (flautista de la Cámara del Rey), y en 1711 heredó, condicionado por el pago de altos honorarios, el puesto de René Pignon Descoteaux como *Jouëur de flûte de la musique de la chambre*. (Powell, 2002: 72).

Nos encontramos ante la configuración de un doble perfil profesional, el de músico-intérprete y el de músico-profesor, que:

- se inscribe, para esas disciplinas instrumentales, en su referente socio-histórico;
- inserta esas prácticas interpretativas en el estilo en una tradición histórica; es decir, en la identidad del músico-intérprete según un modelo cultural enraizado en un modelo didáctico instituido por los tratados, que incorporan lo pedagógico a lo artístico, a la búsqueda de la excelencia; y
- conlleva la integración de competencias estimadas necesarias, aquellas que se debe desarrollar en los alumnos conforme a los planes de estudio, (Alsina Masmitjà, 2007).

---

<sup>22</sup> Los listados de sus producciones se incluyen en este trabajo como Anexos III y IV, respectivamente.



Se trata de un especialista para la gestión de la situación pedagógica, en la que confluyen y se complementan el intérprete, el profesor y el modelo didáctico concretado en un método instrumental, un tratado, (que puede o no haber sido concebido y elaborado por quien lo utiliza).

Estas dos identidades y el modelo didáctico sustentan los dos ejes curriculares: el estudio de las obras, y las prácticas interpretativas en el estilo, a través de:

- la lógica disciplinar que configura y caracteriza a un método instrumental, un tratado, como instrumento epistémico en una perspectiva educativa, y
- la lógica técnico-profesional que igualmente configura y caracteriza un método instrumental, un tratado como instrumento técnico en una perspectiva de intervención docente.

Sus elementos en relación a las Figuras 5 y 6 provienen respectivamente:

- del conocimiento del contenido como intérprete, para el desarrollo de los componentes competenciales del eje curricular establecido en términos de estudio de las obras (saberes, comprensión del repertorio, discurso disciplinar);
- del conocimiento didáctico del contenido como profesor, para el desarrollo de los componentes competenciales del eje curricular establecido en términos de prácticas interpretativas en el estilo (aspectos prácticos que movilizan sus funciones y discurso de / para la enseñanza).

La Figura 9 presenta los elementos en sus confluencias y vinculaciones. Nos proporciona un sistema conceptual de análisis (categorial) para estudiar su armonización, en el caso representativo del Tratado de J.-M- Hotteterre, y poder dar cuenta de su *dimensión pedagógica*, concebida en términos de indicador de calidad y descrita a través de criterios cualitativos de calidad<sup>23</sup> (De Ketele & Gerard, 2007).

---

<sup>23</sup> Como se trata en el apartado 3.4.

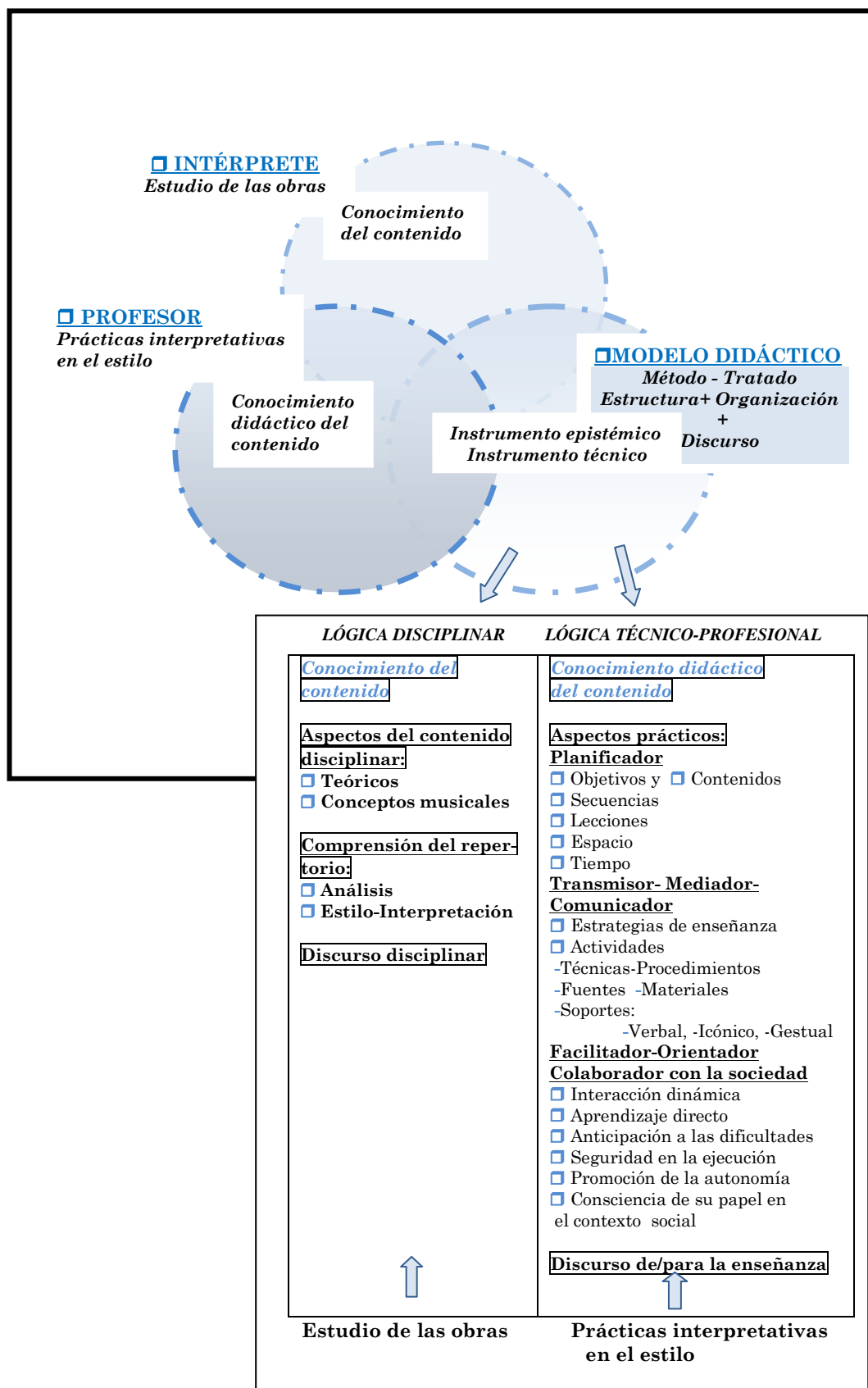


Figura 9. Perfil profesional del docente de las disciplinas instrumentales y lógicas de acción a través de un modelo didáctico

*Modelos de profesionalidad en relación al doble perfil profesional*

Se desprende de estas aportaciones que el perfil competencial del docente es un valor añadido, por cuanto que se convierte en uno de los factores de mayor influencia en el aprendizaje junto con los métodos (pedagógicos, didácticos)<sup>24</sup>.

Dotamos de significatividad a este estatus identitario, en primer lugar porque nos remite, -en la confluencia de la Psicopedagogía y la Didáctica de la Expresión Musical-, a las respuestas que sobre la formación del profesorado se han ido institucionalizando a través de disposiciones oficiales, organismos, planes de formación y acciones derivadas que las asumen. Y, en segundo lugar, porque al tratarse de la actividad profesional de la docencia en los niveles profesional y superior de los conservatorios -como ocurre con cualquier otra actividad profesional-, existe la convicción expresa que se recoge en Legendre (1993), de que “exige conocimientos y competencias de alto nivel” (p. 1028).

Se contempla efectivamente la profesionalidad reconocida y reivindicada como la naturaleza específica y racionalizada de competencia, es decir, de los conocimientos, aptitudes y actitudes movilizados en el ejercicio de la profesión docente y adaptados a las situaciones y contextos actuales. Es un factor requerido en el marco de la corriente del docente profesional y se valoran determinados paradigmas que ilustran los expertos, caso de Bourdoncle (2000) y Perrenoud (2001, 2004).

Varias son las propuestas de estos modelos, siempre con el planteamiento de todo acto profesional de enseñanza como un acto sistémico, de relaciones e interdependencias, (Legendre, 1993). Hemos accedido a la síntesis de Rodríguez Diéguez (1985), a la descripción operativa de Perrenoud (1999), al análisis aportado por Paquay (1994) y al realizado en la enseñanza de la Música por Jorquera Jaramillo (2010), para retener y transponer aquellos modelos de profesionalidad que hacen referencia, más bien, a la disciplina enseñada en cada caso y al contexto en donde ésta se ha de desarrollar<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Así se muestra, tanto para países desarrollados como en vías de desarrollo, en el documento de Gauthier & Dembélé (2004), presentado para *EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative* de la UNESCO.

<sup>25</sup> Atendemos a estos modelos sin dejar de valorar -por nuestro posicionamiento en función del objeto de estudio de este trabajo de investigación-, los modelos considerados de “nueva profesionalidad”: el práctico reflexivo, el actor social, el individuo, etc. Revelan una faceta educadora por la consideración de disposiciones positivas y aspectos vocacionales. Bien es cierto que este carácter “vocacional” se ha venido identificando también en los estudios de la definición del docente como profesional, en el caso de los niveles de secundaria, por Hernández & Sancho (1989), quienes en p. 99, inciden además en el carácter de *bien social* e incluso de *realización personal*.

Hemos completado esta información con la descripción de modelos didácticos aportados por Jorquera Jaramillo (2010), para analizar el quehacer del docente de enseñanzas musicales.

La Tabla XIII describe, para configurar el perfil profesional del docente que nos ocupa, los componentes determinantes de la profesionalidad que por sus rasgos y características, son estimados de mayor significatividad.

MODELO DE PROFESIONALIDAD <i>el docente concebido como</i>		COMPONENTES DE LA PROFESIONALIDAD		
		Competencias	Estrategias principales	Técnicas / Prácticas
<b>Informativo (tradicional)</b>	<b>Instructor Transmisor de saber Aplicador de principios</b>	- Domina los contenidos - Conoce los principios de enseñanza	- Prioridad a: 1) las sesiones y trabajos prácticos 2) primero la teoría y después la práctica	- Expositivas - Unidireccionales - Modelos expertos - De protocolo previo
<b>Interactivo condicionado (activo / racional-tecnológico)</b>	<b>Técnico</b>	- Moviliza las técnicas - Organiza los aprendizajes y realiza las tareas	- Prioridad a: 1) una estructura modular 2) ejercicios progresivos, de un saber-hacer técnico 3) un saber hacer técnico de la enseñanza	- Interactivas (de carácter diagonal tras nuevas informaciones) - Rutinarias - Asistenciales - Guiadas - Mediacionales
<b>Interactivo retroactivo (mediacional-contextual)</b>	<b>Práctico-artesano</b>	- Posee esquemas de acción (rutinas)... - Conoce las funciones que debe desempeñar en el contexto del aula	- Prioridad a: 1) cursos en asociación / preceptorado con un profesor ( <i>compagnon</i> / <i>précepteur</i> ), clases individuales 2) un aprendizaje en contexto, experiencial	- Interactivas (bidireccionales-tras nuevas preguntas) - Rutinarias - Participativas (profesor-alumno) - Reflexivas - A partir de problemas (sugeridos)

Tabla XIII. Caracterización de los componentes determinantes de la profesionalidad del docente. (Elaborada por adaptación de Rodríguez Diéguez, 1985: 72-73 y adaptación traducción de Paquay, 1994: 11-12 y Perrenoud, 1999: s/p.)

### 3.2.2. Caracterización de las competencias profesionales docentes. Principios, funciones y actuaciones

Según se promueve en los documentos de la UNESCO (1998a, 1998b, 1998c) relativos a la Educación Superior, es el interés por el docente el hecho que entronca con la posición de Huberman, Thompson & Welland (2000) de abarcar “casi todos los aspectos epistemológicos y metodológicos posibles” (p. 19).

Es por lo que debemos referirnos a los planteamientos de la Comisión Europea (2004) en el Programa *Éducation et Formation 2010*, en los que se reconoce el valor añadido de una educación de alta calidad para asegurar el desarrollo de competencias en el alumnado y, en consecuencia, para dotarle de mayores oportunidades de desarrollo en el mundo del empleo<sup>26</sup>.

Se promovió en 2005 el *Projet de principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants*, -Commission Européenne (2005)-, en el que se aplica también para la profesión docente en todos los niveles educativos, esa concepción de competencia como un conjunto combinado de conocimientos, aptitudes y actitudes necesario en la realización de una tarea o actividad.

Esos *saberes*, identificados por el análisis de situaciones de trabajo docente son, como hemos expuesto, de orden teórico-científico y de orden práctico o profesional. Muestran el dominio de los contenidos disciplinares, su epistemología, su historia, su didáctica, su saber hacer.

Para el profesorado en general de los niveles superiores, Bozu & Canto Herrera (2009) se refieren de forma general al “conjunto de competencias (...) para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión (...) para asegurar una docencia de calidad” (pp. 89-90).

En nuestro contexto nacional, entronca con estas cuestiones el objetivo número 11 relativo al Profesorado, Reconocimiento profesional y social del docente, que forma parte de los doce *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*.

Formulados por el Ministerio de Educación (2010), ese objetivo 11 se cifra en “Mejorar en todos los ámbitos la preparación y la formación del profesorado para que su labor se desarrolle en las condiciones óptimas y repercuta en la mejor formación del alumnado” (p. 130).

---

<sup>26</sup> Derivados del programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación, (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002a).

Nos remite a la convicción ya expresada con insistencia por Roy (1991): “La competencia está asegurada por la formación y el perfeccionamiento” (p. 19), “(...) los principales conocimientos previos para la enseñanza (...) se adquieren por la formación universitaria o por el perfeccionamiento” (Ibid.: 33).

Entre las medidas propuestas se alude al profesorado de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores, como consecuencia de su integración en el EEES, ya que, en la descripción y análisis de las políticas educativas europeas sobre la Educación musical y la enseñanza de la Música, se han abierto expectativas sobre la figura del docente para un desarrollo de los planes de estudio según el enfoque por competencias.

A este respecto, en el trabajo de Vicente, Subirats & Ibarra (2010), se analizan las competencias de este profesorado adoptando una perspectiva comparativa en Europa e incidiendo en las determinaciones comunes del EEES. Y en Carbajo Martínez (2009), ante la consolidación de la Educación musical escolar, encontramos un análisis del perfil profesional docente de los especialistas, contextualizado en la formación general que contempla el título de Grado en Maestro de Educación Primaria (Universidad de Murcia). Esta investigadora parte de la concepción genérica de competencias docentes y en particular de competencias de los docentes de música<sup>27</sup>.

Con el fin de comprender las competencias profesionales que corresponden a los docentes del ámbito disciplinar de la Música, hemos estimado de gran utilidad recurrir a las definiciones que, sobre las competencias profesionales para la educación en general, aportan autores de otros contextos nacionales, como Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra (2004); Le Boterf (2001); Lenoir *et al.* (2007); Perrenoud (2004).

Encontramos que destacan que estas competencias se caracterizan porque:

- se inscriben en una perspectiva de profesionalización, por sus fuertes implicaciones del orden de la identidad profesional como categoría social;

- se refieren a un saber hacer con pertinencia en la situación pedagógica, a lo que Perrenoud (2004) añade: “no son en sí mismas *saberes*, saber hacer o actitudes, sino que movilizan, integran, orquestan tales recursos” (p. 17); y

---

<sup>27</sup> Ver pp. 211-262 de su volumen.

- se muestran en la planificación y construcción de dispositivos y secuencias didácticas, de esquemas de acción, etc., que Lenoir *et al.* (2007) categorizan como “una gramática generadora de prácticas” (p. 13), que tienen una función de mediación externa y que corresponden propiamente a la configuración del ejercicio de la profesión docente (Astolfi [dir.], 2003).

Trasladadas estas aportaciones al docente de las disciplinas instrumentales que nos ocupan, no se ha de obviar el marco del desarrollo histórico social –la proyección al pasado-, que ha contribuido a dotar a la profesión docente del estatus de categoría social y de categoría educativa. Y, al tratarse del docente responsable del desarrollo de la *H.I.P.* en relación con un repertorio establecido y para un aprendizaje consciente, cabe considerar que sus competencias docentes son disciplinares, pluri- y transdisciplinares.

En el itinerario conceptual en torno a la identidad profesional, al perfil profesional del docente en general en educación y sus competencias, Roy (1991) centró la atención en el significado intrínseco de *acto profesional de enseñanza*. Se toma su definición del ámbito de la formación profesional específica, tal y como se puede encontrar en Legendre (1993):

Tarea definida que proporciona un servicio esencial a la sociedad, exige una formación especializada y un perfeccionamiento continuo, se realiza con un gran margen de autonomía, en el respeto de las normas dictadas por su práctica y de un código ético, normalmente formuladas por una asociación profesional; servicio indispensable que, por una parte, requiere la competencia en un saber o saber hacer especializado y, por otra, comporta un compromiso personal y una responsabilidad social. (Legendre, 1993: 11).

Ha sido de la revisión de los estudios anglosajones sobre la planificación, la enseñanza eficaz, el pensamiento de los profesores, la profesionalización y los profesores expertos, de donde Roy (1991) aporta la descripción de los actos profesionales de enseñanza, previa consideración de lo que encierra la idea de *profesor competente* y competencia:

Es un profesor que posee un repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes o valores profesionales que se estiman necesarios para el éxito de una práctica de enseñanza. La competencia de un profesor hace referencia a los conocimientos previamente adquiridos, que constituyen la preparación necesaria para la enseñanza. La competencia está asegurada esencialmente por la formación y el perfeccionamiento. (Roy, 1991: 19).

Establece un conjunto de variables e indicadores propios de gran utilidad para los investigadores<sup>28</sup>. Son ofrecidos efectivamente a título de *actuaciones profesionales docentes* vinculadas a las *funciones*, y de *acciones y tareas* intencionales para las fases en las que se articulan los esquemas de acción. Todo ello, para asegurar el logro de los objetivos.

Siguiendo la opinión de Zabala & Arnau (2007) sobre las competencias genéricamente consideradas, conviene que sean descritas tomando como eje la noción de interacción didáctica (comunicativa), actualizada en las relaciones pedagógicas. De forma coherente, cabe decir que son las competencias profesionales docentes las que legitiman -para y en la gestión de la situación pedagógica-, las funciones y actuaciones profesionales de enseñanza, los dispositivos de enseñanza, los esquemas de acción en cada contexto académico, (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud [dirs.], 2001).

#### *Funciones y actuaciones profesionales docentes. Sus principios*

De forma complementaria a estas especificaciones, accedemos a las aportaciones que, desde diversas instancias y autores y para los niveles educativos superiores<sup>29</sup>, contemplan al docente a través de la función central que hemos descrito anteriormente: gestionar la situación pedagógica.

Perrenoud (2004), consciente de la imposibilidad de abordar las competencias sólo desde un punto de vista técnico y para facilitar su identificación, las sintetiza en términos operativos. Propone cuatro funciones de todo docente que estima prioritarias:

- organizador de una pedagogía constructivista y responsable del sentido de los contenidos;
- creador de situaciones de aprendizaje;
- gestor de la heterogeneidad; y
- regulador del proceso y del itinerario de formación.

---

<sup>28</sup> Los términos y significados a los que recurrimos están sustentados por un amplio consenso entre los especialistas, siendo conscientes, como plantea el autor, de que para designar realidades similares se utilizan términos diferentes o conexos, y viceversa. A la búsqueda del rigor lógico y de la coherencia en el desarrollo de este trabajo nos hemos asegurado de que una gran parte también de sus aportaciones léxicas se encuentran en las dos primeras ediciones del volumen de Legendre (1ª ed. 1988, 2ª ed. 1993), a las que hemos accedido.

<sup>29</sup> En la perspectiva genérica de la Formación de Profesorado de nuestro contexto nacional, citamos a Cano (2005), Cano García (2007) y a Zabalza (2003). En la perspectiva de profesionalización docente citamos a Perrenoud (2001, 2004) quien es, para estos autores, un referente significativo por la coherencia, argumentación y orientación de las diez grandes familias de competencias que propone.



Forman parte de un conjunto de constantes que diversos estudios observacionales identifican en el trabajo docente, como planificación, información, facilitación del aprendizaje, mediación, evaluación del proceso, etc., subyacentes a los indicadores que encierran los títulos de los tratados de los músicos instrumentistas de la época barroca en Francia sobre la concepción de las situaciones pedagógicas a las que estaban destinados.

Por su parte, Altet (1994) desde sus investigaciones ha llegado a establecer – para todo docente-, cinco funciones de entre las que destacamos aquellas cuya atención más intensa o “intención dominante” y propiamente “de intervención” (p. 63), revela alguno de los modelos didácticos a los que éstas corresponderían (en relación con la Tabla XIV):

- La función información-transmisión centrada en el contenido de las actividades, por la que el docente da ejemplos, explicaciones, plantea preguntas de comprensión, utiliza conocimientos anteriores, etc., como correspondería a un *modelo didáctico informativo* (tradicional).
- La función organización-estructuración centrada en el cómo gestionar la clase, por la que el docente fija un objetivo, define la tarea, da consignas, organiza la clase, el trabajo, etc., como correspondería a un *modelo didáctico interactivo condicionado* (activo racional-tecnológico).
- La función estimulación-activación centrada en la relación que el alumno establece con el contenido, por la que el docente explicita, repite, aporta ayuda, refuerza, da pistas, etc., como correspondería a un *modelo didáctico interactivo retroactivo* (mediacional contextual).

Existen correspondencias con los planteamientos del Proyecto Tuning (2003), cuando precisamente se puede leer en el documento Tuning Project Educational Structures in Europe (2006)<sup>30</sup> que “El nivel disciplinar / área de conocimiento es el contexto apropiado para (...) relacionar cursos y títulos con mapas de profesiones y perfiles académicos profesionales (...) identificar competencias” (p. 80). Y cuando además se desprende del mismo que la clasificación que en él se encuentra de las competencias (las genéricas y las disciplinares), por sus funciones *instrumentales, interpersonales y sistémicas*, se convierte en el marco aplicable igualmente para el sector profesional docente. Se basa en que, ante el repertorio de las treinta competencias distribuidas por los tipos establecidos, se afirma que se podría haber incluido “capacidad de enseñar”, en el caso de haberse contemplado en el Proyecto a este “sector significativo del empleo” (Ibid.: 18), que es la docencia.

---

<sup>30</sup> Redactado en español y cuyos apartados –como se indica-, han sido preparados en unos y otros casos por: Julia González y Robert Wagenaar (coordinadores generales), Elena Auzmendi, Maria José Benazilla, Arlene Gilpin, Jon Paul Laka, Aurelio Villa, entre otros.

Es algo evidente que puede ser transferido al caso de los contextos asociados a las enseñanzas musicales, ante las siguientes descripciones ofrecidas en Tuning Project Educational Structures in Europe (2006):

- Las *competencias instrumentales* “que tienen una *función instrumental*” (p. 16), incluyen un saber de habilidades cognoscitivas junto a un saber hacer de capacidades metodológicas y destrezas de orden técnico y lingüístico-comunicativo.

- Las *competencias interpersonales*, “capacidades *individuales*” (Ibid.:17), se relacionan con las destrezas sociales, y se precisa que “tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación” (Ibid.: 16).

- Las *competencias sistémicas* o integradoras se refieren a “los sistemas como totalidad”, a la comprensión y el conocimiento de “cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan” (Ibid.: 17). Se vinculan a la mejora de los sistemas (en este caso del sistema didáctico, en el que -para nuestro caso-, tienen lugar las situaciones pedagógicas del desarrollo de la *H.I.P.*).

Y es en virtud de esas funciones como los expertos llegan a establecer un sistema de *actuaciones profesionales docentes*, de orden propiamente funcional, porque mediante ellas se debe proporcionar a los alumnos la información, la facilitación del aprendizaje, la mediación, orientación, etc. (Roy, 1991). Actuaciones profesionales docentes que provienen de (o corresponden a) una serie de *principios* que guían y orientan al alumno y al profesor ante los objetivos y contenidos. Son los principios de amplia tradición que –en número de veinte-, se enuncian en el modelo general de *enseñanza eficaz* formalizado por Aylwin (1992a) para su aplicación por parte del docente “Para ser eficaz” (p. 11).

Aylwin (1992b), añade además “cualquiera que sea el nivel o la materia” (p. 23).

El Cuadro 7 contiene sus enunciados, como un referente para la concepción y elaboración de modelos didácticos y para su concreción en los métodos instrumentales (en los tratados), a los que nos referimos.

PRINCIPIOS DE UNA ENSEÑANZA EFICAZ	
Los alumnos deben...	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Prepararse para cada clase</li> <li>-Poder lograr un aprendizaje en profundidad cultivando las habilidades intelectuales de alto nivel</li> <li>-Poder aprender “aquí y ahora”</li> <li>-Percibir la significatividad y utilidad de lo que aprenden</li> <li>-Poder ser conscientes de la calidad de sus aprendizajes y resultados</li> <li>-Poder estar en condiciones de transferir los conocimientos y habilidades que se les enseñe</li> </ul>
Los objetivos y los contenidos de enseñanza deben...	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Movilizar las competencias y experiencias del profesor (por su nivel de exigencia)</li> <li>-Establecerse a partir de una verificación de los conocimientos previos</li> <li>-Responder a cuestiones actuales, reales y personales (para los alumnos)</li> <li>-Suscitar el suficiente interés e implicación del alumnado</li> <li>-Hacer preceder lo concreto, después lo abstracto</li> </ul>
Los aspectos pedagógicos basados en...	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La cooperación entre los alumnos</li> <li>-La consideración del funcionamiento cerebral</li> <li>-La situación del alumno en el centro de la actividad intelectual</li> <li>-El desarrollo de la capacidad de metacognición</li> <li>-La atención a los distintos estilos de aprendizaje</li> <li>-La atención a los “organizadores del pensamiento”</li> <li>-El respeto de las leyes de la atención y memorización</li> <li>-La evaluación formativa frecuente</li> </ul>

Cuadro 7. Principios de base para una enseñanza eficaz  
(Tomado de Aylwin, 1992a: 11 y 1992b: 23)

Su transferencia al ámbito que nos ocupa nos permite identificar y precisar las correspondencias entre las *funciones* asignadas y las *competencias* exigidas al músico-intérprete de Música Antigua que se haya de ocupar del desarrollo de las competencias para la *H.I.P.* con la flauta de pico y el traverso barroco.

Hoy, desde las expectativas de la calidad, las *competencias profesionales del docente* de las disciplinas instrumentales, citadas en número de seis en la Tabla XIV siguiente, se entiende que deben abarcar e integrar ese amplio espectro de factores que se describen en términos de *funciones* y de *actuaciones profesionales docentes* que las desempeñan. Ponemos de manifiesto, desde su descripción, por los equipos de trabajo Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training Education (2010), su relación con las funciones, codificadas como F1.1, F1.2, etc., y con las actuaciones profesionales docentes que dan cuenta de tales funciones.

Incidimos en ese carácter *funcional* de las actuaciones vinculándolas a las funciones desde su codificación. Asociamos las letras a, b, c, d, etc., al código de las funciones (F1.1a., F1.2a., etc.).

COMPETENCIAS <i>El profesor como</i>	FUNCIONES	ACTUACIONES PROFESIONALES DOCENTES <i>funcionales</i>
<b>1. Intérprete y modelo artístico</b>	<p><b>F1.1.</b> Ser fuente de inspiración musical para sus alumnos a través del alto nivel de sus interpretaciones, personalidad musical y visión artística.</p> <p><b>F1.2.</b> Crear entornos de aprendizaje musicalmente enriquecedores.</p>	<p><b>F1.1a.</b> Utiliza sus destrezas musicales y ofrece su conocimiento teórico.</p> <p><b>F1.1b.</b> Comunica convenientemente una asimilación de la Música como forma artística.</p> <p><b>F1.2a.</b> Crea y facilita reconocidas oportunidades de aprendizaje musical a sus alumnos, utilizando sus propias destrezas musicales, conocimientos, comprensión y experiencia.</p> <p><b>F1.2b.</b> Sitúa los conceptos musicales y las destrezas en un contexto adecuado, por la selección de un repertorio musical y medios / recursos apropiados.</p>
<b>2. Planificador y organizador</b>	<p><b>F2.</b> Definir objetivos, realizar el seguimiento y evaluar para una enseñanza y un aprendizaje efectivos.</p>	<p><b>F2.a.</b> Utiliza su conocimiento pedagógico y musical, así como sus destrezas para planificar el programa de estudio.</p> <p><b>F2.b.</b> Conduce el esquema de clase concebido, movilizándolo las estrategias, actividades, medios y fuentes más apropiados.</p> <p><b>F2.c.</b> Monitoriza y sigue el progreso de sus alumnos por caminos que faciliten su desarrollo musical.</p> <p><b>F2.d.</b> Facilita la iniciativa de los alumnos y su desarrollo.</p>
<b>3. Comunicador y pedagogo</b>	<p><b>F3.1.</b> Comunicar de forma efectiva con los alumnos, escuchándoles, interactuando con ellos musicalmente y mostrándose sensible a las necesidades que puedan tener y al aprendizaje de los diferentes estilos.</p> <p><b>F3.2.</b> Estimular y desarrollar el potencial de los alumnos y promover el aprendizaje musical de forma independiente, así como la interpretación musical, utilizando una gran variedad de enfoques pedagógicos.</p>	<p><b>F3.1a.</b> Utiliza un lenguaje que promueva la comprensión por parte del alumnado.</p> <p><b>F3.1b.</b> Verbaliza, articula y explica de forma técnica, musical, teórica y artística los conceptos y destrezas, usando imágenes, analogías, preguntando, etc.</p> <p><b>F3.1c.</b> Utiliza técnicas <i>feed-back</i> efectivas, fuentes y materiales apropiados al desarrollo de la técnica de los alumnos y de las habilidades interpretativas.</p> <p><b>F3.2a.</b> Crea situaciones de aprendizaje que impliquen / hagan participar al alumnado.</p> <p><b>F3.2b.</b> Facilita el desarrollo de buenos hábitos en relación con la técnica y con la postura de tal forma que capacite a los alumnos a utilizar su cuerpo de forma efectiva y saludable.</p> <p><b>F3.2c.</b> Incorpora la improvisación y la composición en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>

<p><b>4. Mediador (facilitador)</b></p>	<p><b>F4.</b> Crear entornos de aprendizaje facilitadores y colaborativos.</p>	<p><b>F4.a.</b> Responde a las diversas necesidades de los estudiantes, por la estructura y el contenido de la lección. <b>F4.b.</b> Responde a las diversas necesidades de los estudiantes, por actividades propuestas y adaptadas. <b>F4.b.</b> Comunica abiertamente con los alumnos, adoptando relaciones de apoyo y una interacción social positiva (los alumnos perciben el interés del docente y su entusiasmo por la Música). <b>F4.c.</b> Aprecia el papel del aprendizaje que tiene lugar fuera de la estructura de la clase y facilita entornos de aprendizaje colaborativos a todos los alumnos y promueven la autonomía.</p>
<p><b>5. Guía para la reflexión</b></p>	<p><b>F5.</b> Asegurar el perfeccionamiento profesional a través de la práctica auto-reflexiva y la auto-evaluación.</p>	<p><b>F5.a.</b> Se refleja en y sobre su docencia y en su filosofía personal y en la visión de la educación musical con el objeto de mejorar su práctica. <b>F5.b.</b> Refleja sus propias convicciones y conocimientos sobre los métodos y materiales de enseñanza. <b>F5.c.</b> Responde y se adapta al desarrollo dentro de la profesión docente y adquiere responsabilidades para identificar y conocer las necesidades derivadas de su propia práctica docente.</p>
<p><b>6. Orientador, apoyo y colaborador</b></p>	<p><b>F6.</b> Contribuir a la vida musical de la institución de la comunidad y de la sociedad.</p>	<p><b>F6.a.</b> Toma conciencia de cómo su trabajo encaja en el más amplio contexto musical y educativo de la institución, comunidad y sociedad, y actúa como consejero para la educación musical. <b>F6.b.</b> Utiliza su iniciativa y sus destrezas emprendedoras para explorar nuevas vías y oportunidades dentro de un rango de contextos, aportando los datos necesarios.</p>

Tabla XIV. Referencial de *indicadores* de las *competencias profesionales docentes* en los contextos musicales y educativos: funciones y actuaciones profesionales docentes. (Adaptado y traducido de Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training Education, 2010: 64-67)

### 3.2.3. Acciones y tareas docentes: propuesta de un sistema de referencia

En Raynal & Rieunier (1998), los especialistas inciden en que esos principios de base para una enseñanza eficaz<sup>31</sup> están orientados a asegurar las condiciones intrínsecas del proceso de aprendizaje y enseñanza inscrito en un *esquema de acción* (Richard, 1990),

Ese esquema de acción, propuesto para una enseñanza eficaz en relación con los objetivos del desarrollo de las prácticas interpretativas en el estilo: aprender, apropiarse, interiorizar / utilizar:

- Por una parte, se articula en: –la presentación, –la práctica guiada, –la corrección y la retroacción, –la práctica independiente y –la revisión, y

- Por otra parte, se transpone en términos operativos en las *fases* descritas en la Figura 5, demostración/activación; realización/aplicación; integración/utilización, a través de un conjunto de *acciones y tareas docentes* operativas que, autores como Altet (1994) y Roy (1991) y el propio Aylwin (1992a, 1992b), han descrito.

Recurrimos a estas especificaciones, para disponer aún de un sistema referencial (categorial) de acciones y tareas docentes que corresponden en contexto a las fases operativas propuestas.

A continuación, la Tabla XV distribuye dichas correspondencias, numerando correlativamente y utilizando la codificación atribuida a las fases operativas, como D/A, R/A e I/U.

---

<sup>31</sup> Ver Cuadro 7.

OBJETIVOS	ESQUEMA DE ACCIÓN	FASES OPERATIVAS	ACCIONES Y TAREAS DOCENTES EN CONTEXTO <i>operativas</i>
APRENDER	1. La Presentación:	1. DEMOSTRACIÓN/ ACTIVACIÓN (D/A) <i>Exploración y selección</i>	D/A1. Comunicar los objetivos (claramente). D/A2. Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores. D/A3. Presentar los contenidos en una secuencia lógica. D/A4. Justificar los aprendizajes propuestos. D/A5. Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto. D/A6. Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión). D/A7. Subrayar los aspectos más importantes. D/A8. Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones. D/A9. Dar consignas, ejemplos detallados.
APROPIARSE	2. La práctica guiada	2. REALIZACIÓN/ APLICACIÓN (R/A) <i>Formalización o estructuración</i>	R/A1. Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones/ Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar/ Poner en relieve los elementos más importantes. R/A2. Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades. R/A3. Controlar la comprensión. R/A4. Dar explicaciones complementarias. R/A5. Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones. R/A6. Asegurar ayuda / la participación de los alumnos. R/A7. Proporcionar sugerencias en la aplicación. R/A8. Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.
INTERIORIZAR / UTILIZAR	3. a) La práctica independiente b) La corrección y retroacción c) La revisión	3. INTEGRACIÓN/ UTILIZACIÓN (I/U) <i>Movilización y revisión</i>	a) I/U1. Proporcionar modelos correctos. I/U2. Incluir procedimientos de apoyo. ----- b) I/U3. Programar número suficiente de ejercicios. I/U4. Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo. I/U5. Programas / ejercicios de consolidación. I/U6. Supervisar el trabajo de los alumnos. ----- c) I/U7. Retomar sistemáticamente lo aprendido. I/U8. Informar al alumno de los logros que le faltan.

Tabla XV. Sistema referencial de los esquemas de acción: fases operativas y acciones y tareas docentes. (Adaptado y traducido de Altet, 1994: 63-64; Aylwin, 1992a; 1992b; Roy, 1991: 24 y 29)

En esta Tabla encontraremos un sistema de indicadores de la lógica de acción técnico-profesional que configura –junto a la lógica disciplinar–, la *dimensión pedagógica* de un método instrumental, cuyos componentes nocionales delimitan esta investigación:

<i>Competencias profesionales docentes</i>		
<i>Funciones</i>		
<i>Actuaciones profesionales docentes funcionales vinculadas a las funciones</i> (F1.1a., F1.1b., ...)		
<i>Acciones y tareas docentes en contexto operativas propias de cada fase operativa</i> (D/A1, D/A2,... R/A1,... I/U1...)		
<i>Fase operativa 1.</i> Demostración/Activación (D/A)	<i>Fase operativa 2.</i> Realización/Aplicación (R/A)	<i>Fase operativa 3.</i> Integración/Utilización (I/U)

Y es a partir de esta distribución categorizada como además se puede determinar para los contextos de enseñanza de la *H.I.P.* qué *competencias profesionales docentes* requieren ser movilizadas en las *fases operativas* estimadas como propias de una enseñanza eficaz.

Con el fin de disponer de un sistema referencial más completo de la lógica de acción técnico-profesional que configura la dimensión pedagógica de un método instrumental, procedemos a agrupar en torno a las seis competencias profesionales docentes las correspondencias que identificamos entre:

- los enunciados de las *actuaciones profesionales docentes funcionales*, vinculadas a las *competencias* implicadas en su ejecución (recogidas en la Tabla XIV), y
- los enunciados de las *acciones y tareas docentes* propias de cada fase operativa (recogidas en la Tabla XV).

De forma codificada, exponemos en la siguiente Tabla XVI esas correspondencias que describen las *competencias profesionales docentes* a las que atañen, porque son las que se requieren y/o deben ser movilizadas por parte del docente de la especialidad.

COMPETENCIAS <i>El profesor como...</i>	Actuaciones profesionales docentes <i>funcionales</i>	<i>Acciones y tareas docentes según las fases operativas</i>
<b>1. Intérprete y modelo artístico</b>	<b>F1.1a.</b>	D/A3, D/A7, D/A8, D/A9, R/A1, R/A4, R/A5, R/A7, R/A8, I/U1, I/U2, I/U4, I/U5, I/U8.
	<b>F1.1b.</b>	D/A4, D/A7, D/A8, I/U1, I/U2.
	<b>F1.2a.</b>	D/A1, D/A2, D/A3, D/A4, D/A7, D/A8, D/A9, R/A1, R/A2, R/A3, R/A4, R/A5, R/A6, R/A7, R/A8, I/U1, I/U2, I/U3, I/U4, I/U5, I/U6, I/U7.
	<b>F1.2b.</b>	D/A8, D/A9, R/A1, R/A2, R/A7, I/U1, I/U2, I/U3, I/U4, I/U5, I/U7
		<b>Totales:</b> 7 D/A      8 R/A      8 I/U



<b>2. Planificador y organizador</b>	<b>F2.a.</b>	D/A2, D/A3, D/A4, D/A5, D/A8, D/A9, R/A1, R/A2, R/A7, R/A8, I/U1, I/U2, I/U3, I/U5, I/U7.
	<b>F2.b.</b>	D/A2, D/A3, D/A4, D/A8, D/A9, R/A1, R/A2, R/A4, R/A7, R/A8, I/U1, I/U2, I/U3, I/U4, I/U7.
	<b>F2.c.</b>	D/A5, D/A8, D/A9, R/A1, R/A2, R/A3, R/A4, R/A5, R/A6, R/A7, R/A8, I/U2, I/U5, I/U6, I/U7, I/U8.
	<b>F2.d.</b>	D/A5, D/A6, D/A9, R/A1, R/A2, R/A5, R/A6, R/A7, R/A8, I/U2, I/U6, I/U7, I/U8.
	<b>Totales:</b>	<b>7 D/A 8 R/A 8 I/U</b>
<b>3. Comunicador y pedagogo</b>	<b>F3.1a.</b>	D/A1, D/A2, D/A3, D/A5, D/A6, D/A7, D/A8, D/A9, R/A1, R/A4, R/A5, R/A6, R/A7, I/U1, I/U2, I/U4, I/U8.
	<b>F3.1b.</b>	D/A3, D/A5, D/A6, D/A8, R/A1, R/A2, R/A4, R/A7, I/U1, I/U2, I/U5.
	<b>F3.1c.</b>	D/A3, D/A6, D/A7, D/A8, D/A9, R/A1, R/A2, R/A5, R/A6, R/A7, I/U1, I/U2, I/U3, I/U5, I/U7.
	<b>F3.2a.</b>	D/A6, D/A8, D/A9, R/A1, R/A2, R/A5, R/A6, I/U6, I/U8.
	<b>F3.2b.</b>	D/A1, D/A4, D/A8, D/A9, R/A1, R/A3, R/A6, R/A7, R/A8, I/U1, I/U2, I/U3, I/U4, I/U5, I/U8.
	<b>F3.2c.</b>	D/A1, D/A3, D/A4, D/A5, D/A9, R/A1, R/A7, R/A8, I/U1, I/U2, I/U3, I/U5.
	<b>Totales:</b>	<b>9 D/A 8 R/A 8 I/U</b>
<b>4. Mediador (facilitador)</b>	<b>F4.a.</b>	D/A2, D/A3, D/A4, D/A6, D/A8, R/A1, R/A3, R/A4, R/A5, R/A6, R/A7, I/U2, I/U6, I/U7, I/U8.
	<b>F4.b.</b>	D/A2, D/A3, D/A4, D/A5, D/A7, D/A9, R/A1, R/A2, R/A8, I/U1, I/U2, I/U3, I/U5, I/U6, I/U7, I/U8.
	<b>F4.c.</b>	D/A1, D/A4, D/A5, D/A6, D/A7, D/A9, R/A1, R/A2, R/A3, R/A4, R/A5, R/A6, R/A7, R/A8, I/U1, I/U2, I/U4, I/U6, I/U8.
	<b>F4.d.</b>	D/A1, D/A4, D/A5, D/A7, D/A9, R/A1, R/A2, R/A3, R/A4, R/A5, R/A6, R/A7, R/A8, I/U1, I/U2, I/U5, I/U6.
	<b>Totales:</b>	<b>9 D/A 8 R/A 8 I/U</b>
<b>5. Guía para la reflexión</b>	<b>F5.a.</b>	D/A1, D/A4, D/A7, D/A8, D/A9, R/A1, R/A2, R/A4, R/A5, R/A7, I/U1, I/U2, I/U4, I/U6, I/U8.
	<b>F5.b.</b>	D/A2, D/A3, D/A6, D/A7, D/A8, D/A9, R/A1, R/A2, R/A3, R/A4, R/A5, R/A6, R/A7, I/U1, I/U2, I/U3, I/U5, I/U7, I/U8.
	<b>F5.c.</b>	D/A2, D/A4, D/A5, D/A6, D/A8, D/A9, R/A1, R/A2, R/A3, R/A4, R/A5, R/A6, R/A7, R/A8, I/U1, I/U2, I/U3, I/U4, I/U5, I/U6, I/U8.
	<b>Totales:</b>	<b>9 D/A 8 R/A 8 I/U</b>
<b>6. Orientador, apoyo y colaborador</b>	<b>F6.a.</b>	D/A1, D/A4, D/A9, R/A1, R/A4, R/A6, I/U1, I/U2.
	<b>F6.b.</b>	D/A1, D/A5, R/A2, R/A7, I/U1, I/U2.
	<b>Totales:</b>	<b>4 D/A 5 R/A 2 I/U</b>

Tabla XVI. Referencial de las competencias profesionales docentes movilizadas en las fases operativas propias de una enseñanza eficaz, en contextos de enseñanzas musicales

Podemos observar globalmente –respecto de las aportaciones teórico-conceptuales de los trabajos y estudios que sustentan la realización de estas tablas de referencia-, una significativa movilización de todas las competencias profesionales docentes en las tres fases operativas, estimadas propias de una enseñanza eficaz. Así lo ponemos de manifiesto en el Cuadro 8, consignando primeramente el número total de acciones y tareas docentes por cada actuación profesional docente funcional y, a continuación, por fases operativas.

<b>□ EN LAS TRES FASES OPERATIVAS</b>		
-Número de acciones y tareas docentes por cada actuación profesional docente funcional y competencias profesionales docentes requeridas:		
79	3.	<b>Comunicador y pedagogo</b>
67	4.	<b>Mediador (facilitador).</b>
59	2.	<i>Planificador y organizador.</i>
55	5.	<i>Guía para la reflexión.</i>
52	1.	<i>Intérprete y modelo artístico.</i>
14	6.	<i>Orientador, apoyo y colaborador</i>
<b>□ EN LA FASE OPERATIVA 1. DEMOSTRACIÓN/ACTIVACIÓN (D/A)</b>		
29	3.	<b>Comunicador y pedagogo</b>
22	4.	<b>Mediador (facilitador)</b>
17	2.	<i>Planificador y organizador.</i>
17	5.	<i>Guía para la reflexión</i>
16	1.	<i>Intérprete y modelo artístico.</i>
5	6.	<i>Orientador, apoyo y colaborador</i>
<b>□ EN LA FASE OPERATIVA 2. REALIZACIÓN/APLICACIÓN (R/A)</b>		
26	3.	<b>Comunicador y pedagogo</b>
25	4.	<b>Mediador (facilitador)</b>
23	2.	<i>Planificador y organizador.</i>
20	5.	<i>Guía para la reflexión.</i>
16	1.	<i>Intérprete y modelo artístico.</i>
5	6.	<i>Orientador, apoyo y colaborador</i>
<b>□ EN LA FASE OPERATIVA 3. INTEGRACIÓN/UTILIZACIÓN (I/U)</b>		
24	3.	<b>Comunicador y pedagogo.</b>
20	4.	<b>Mediador (facilitador).</b>
20	1.	<i>Intérprete y modelo artístico.</i>
19	2.	<i>Planificador y organizador.</i>
18	5.	<i>Guía para la reflexión</i>
4	6.	<i>Orientador, apoyo y colaborador</i>

Cuadro 8. Grado de movilización de las competencias profesionales docentes requeridas en las fases operativas, en contextos de enseñanzas musicales

La movilización relativa diversa -muy alta, alta, media o baja-, de éstas revela el grado de movilización de las competencias profesionales docentes requeridas en las fases operativas y, en consecuencia, el grado de adecuación y necesidad que se puede atribuir a las competencias profesionales docentes citadas, en contextos de enseñanzas musicales.

En este sentido, y desde la aplicación del referencial que propone la Tabla XVI, estas especificaciones que se atribuyen a las competencias profesionales docentes son transferibles al análisis del Tratado de J.-M. Hotteterre, para identificar las competencias, las actuaciones profesionales docentes funcionales y las acciones y tareas docentes operativas que subyacen a su utilización.

### **3.3. Los métodos de enseñanza en la gestión de la situación pedagógica. Perspectivas de análisis para el Tratado de Jacques-Martin Hotteterre**

Como se viene planteando desde la concepción de las enseñanzas musicales en los niveles profesional y superior, para la gestión de las situaciones pedagógicas relativas a la *H.I.P.* no se puede obviar el planteamiento de Lang (1996) quien -en la perspectiva de la profesionalización docente de cualquier especialidad-, ha afirmado que el logro de los aprendizajes es el resultado “de un cálculo eficaz de los medios que se han de movilizar” (p. 24).

Y, existe un amplio consenso en considerar, como argumentan Area Moreira & Guarro Pallás (2004), que:

(...) los medios de enseñanza o materiales didácticos son uno de los ejes vertebradores de gran parte de las acciones de enseñanza y aprendizaje, desarrolladas en cualquiera de los niveles y modalidades de educación, (...) en cualquier actividad formativa siempre existe algún tipo de medio (...) de referencia y apoyo para los docentes y alumnos, (Area Moreira & Guarro Pallás, 2004: 234).

Conforme a la perspectiva histórica de Choppin (1992) -que pone de manifiesto el interés del tipo de obra impresa que representa el libro de texto, *in stricto sensu*-, los medios de enseñanza se asocian a la noción consolidada de *manual*, *método*, *texto pedagógico*; noción que, en los trabajos de los años ochenta sobre los materiales, se atribuye a Stabaff Selander (Rodríguez Rodríguez, 2001)<sup>32</sup>.

En esos años estaba quizá desprestigiado por considerarlo un medio o instrumento didáctico preconcebido, descontextualizado, etc., y quizá también, porque se iniciaba una revalorización de la responsabilidad y funciones de los docentes, considerándoles como únicos Agentes de la gestión de la situación pedagógica.

---

<sup>32</sup> Este autor trata en su tesis doctoral los materiales curriculares impresos precisando que, de forma genérica, son considerados textos pedagógicos que encierran una propuesta para el trabajo docente.

La profesionalización docente pasaba por la creación de dispositivos de enseñanza propios<sup>33</sup>.

En todo caso, se abordan como la concreción de un *modelo didáctico* que instaure una armonización en el interior de las disciplinas (Develay [dir.], 1995a), a la hora de interpretar de forma coherente los contenidos y de definir los objetivos y las competencias que debe adquirir el alumnado.

Lo mismo que para otras disciplinas, Jorquera Jaramillo (2010) considera que en la enseñanza musical hablar de los modelos didácticos<sup>34</sup> “implica hablar del conocimiento profesional de los docentes (...) colocado dentro de una cultura y estando constituido por ideas interrelacionadas” (p. 58). Al mismo tiempo, que “puedan servir como referente para que los docentes puedan analizar, comprender y luego modificar sus actuaciones didácticas” (Ibid.: 56).

Estas especificaciones, aplicadas a los métodos instrumentales, permiten caracterizarlos como “aproximaciones con carácter provisional, sujetos a modificaciones según lo que se vaya encontrando en su aplicación (...) útiles para organizar la acción investigadora o de actuación en el aula” (p. 52).

Han sido estudios internacionales, de entre los que destacan los realizados bajo los auspicios de la UNESCO, los que han elevado al rango de actividad científica al análisis de métodos, manuales, libros de texto, etc. Por los resultados obtenidos, se constata el importante efecto de su uso en el logro de los objetivos, en la consolidación de los conocimientos y en el rendimiento de los alumnos.

Es ésta la posición expresada por Richaudeau (1979)<sup>35</sup> y por Seguin<sup>36</sup> (1989), sobre el reconocimiento internacional de su importancia, y su consideración como instrumento de enseñanza esencial. El propio Seguin (1989), en la introducción de su investigación pedagógica sobre la utilización generalizada de los manuales, ha afirmado que “se ha impuesto como una necesidad para asegurar la eficacia de la enseñanza y el éxito” (p. 1).

---

<sup>33</sup> En el sentido de apoyar la movilización de las competencias profesionales docentes propias y de asegurar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

<sup>34</sup> Expone cuatro modelos que denomina: *modelo académico*, *modelo práctico*, *modelo comunicativo-lúdico* y *modelo complejo*, y los describe en torno a las dimensiones del conocimiento profesional docente: para qué enseñar, qué enseñar, ideas e intereses de los alumnos, como enseñar, cómo se aprende, evaluación, currículum, relaciones entre el sistema escolar y el sistema social.

<sup>35</sup> Autor que asumió en su momento el proyecto de la UNESCO de apoyo al desarrollo de las capacidades nacionales para la producción de materiales didácticos.

<sup>36</sup> Experto consultor de la UNESCO en materia de formación de profesores, elaboración de programas, manuales, etc.

Estos planteamientos son susceptibles de ser aplicados de forma significativa al Tratado de J.-M. Hotteterre ya que forma parte de esas obras que, en el siglo XVIII, respondían a necesidades formativas de un tipo de destinatarios, y al tiempo estaban vinculadas al ejercicio de una profesión. Se convierte en un factor de atención explícita e implícita a través de las disciplinas y las prácticas que configuran la formación instrumental, así como para la formación inicial y continua de los profesores especialistas, por cuanto que ésta se orienta al desarrollo de un perfil profesional docente competencial (saber, saber hacer y saber ser de orden metodológico y didáctico). Es por lo que –a la búsqueda de una enseñanza eficaz y de la optimización del uso del Tratado-, es de interés abordar su estatus accediendo:

- a su *identidad* –a su carácter propio de categoría educativa Agente (recurso material)-, a través de su delimitación conceptual y de los rasgos y características de su concepción y elaboración, y

- a su *entidad* –a su modo de funcionamiento-, a través de los rasgos funcionales y operativos movilizados en las relaciones de enseñanza y didácticas, en las que el Agente (profesor, recurso humano) desempeña sus funciones y realiza las actuaciones profesionales docentes ya descritas, que traduce en acciones y tareas docentes en contexto.

### 3.3.1. La *identidad* de los métodos: rasgos y características para las disciplinas instrumentales

La vinculación conceptual de la noción *método* a este objeto tangible que es el *libro de texto*, el *manual* que, como afirma Choppin (2008), es beneficiario de “una diversificación de la producción especializada” (p. 22), junto a la convicción de que su uso es parte intrínseca de las situaciones pedagógicas, se confirman en los trabajos que se siguen realizando en sistemas educativos de diversos países (si bien relativos a los niveles pre-superiores).

Son especialmente interesantes las aportaciones que, -sobre los libros de texto en general, y sobre las investigaciones sobre ellos-, encontramos en Borne (1998), Lebrun *et al.* (2002), entre otros. En el estudio de Johnsen (1996) se insiste en que pueden ser “un subconjunto de otro término mucho más amplio y utilizado cada día más, el de *medios de enseñanza*” (p. 26)<sup>37</sup>. Por lo que se refiere a nuestro contexto nacional, en Martínez Bonafé (2007) se precisa que representan, sobre todo, un “recurso necesario e insustituible para la enseñanza. Un *recurso* o *medio* didáctico (...)” (p. 432).

---

<sup>37</sup> Este autor, a partir de las investigaciones que analiza, aporta la subdivisión de medios de enseñanza en: textos básicos, manuales, libros de trabajo, obras de referencia y libros de ejercicios.

Estas convicciones -en el ámbito concreto de las enseñanzas musicales a las que nos referimos-, adquieren un carácter significativo ya que nos sitúan ante la paradoja que pone de manifiesto Lartigot (2001), refiriéndose al caso de un profesor de piano: “ningún método está adaptado a lo que sería necesario poder hacer en cada caso particular (...) ningún alumno es idéntico a otro” (p. 221).

Si bien, Seguin (1989) precisaba en la introducción de su obra que:

Mientras que la enseñanza oral prevalecía aún como medio de transmisión de conocimientos y formación del espíritu, los textos escritos, aunque reservados a una minoría de personas cultivadas, tenían ya una función didáctica. De cualquier naturaleza que hayan sido, esos textos, además de su función de conservar la historia o de dejar huellas concretas y fieles de las sociedades y las civilizaciones, han servido, desde hace miles de años, de soporte e instrumentos de enseñanza. (Seguin, 1989: 1).

Y añadía que “los manuscritos originales pueden ser necesarios” (p. 16) para determinadas disciplinas, lo cual afecta de alguna manera al aprendizaje y la enseñanza de las prácticas interpretativas en el estilo volviendo a las aportaciones del estudio de Lartigot (2001), en donde encontramos que, “es el método el que proporciona el material que desencadena la producción del alumno” (p. 233).

Especificar qué es un método –genéricamente considerado-, conlleva situarlo en la perspectiva de mayor alcance que subyace a la noción *modelo* porque, como se interpreta de su definición en Legendre (1993):

Los modelos pedagógicos son constructos teóricos que pueden proporcionar un marco de investigación: pueden generar hipótesis, relativas por ejemplo a la utilidad de un modelo, a sus condiciones de utilización, sus resultados esperados, etc. (...). El proceso científico permite verificar las hipótesis emitidas, enriquecer la teoría pedagógica subyacente al modelo así como la teoría del diseño pedagógico en el que se inserta. (Legendre, 1993: 870).

Y se recurre a los términos siguientes: “Conjunto estructurado de objetivos, elementos de aprendizaje o actividades pedagógicas que constituyen una enseñanza (...) referida a la enseñanza/aprendizaje prevista para un período determinado” (Ibid.: 1034-1035).

Siguiendo a Chevallard (1991), ofrecen -según la interpretación de sus autores-, una transposición didáctica de los textos relativos al currículum establecidos por las instancias oficiales. Para Shulman (2005), al mismo tiempo, se encontrarían en ellos dos aspectos a los que se ha aludido anteriormente: el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido.

Concepción que se precisa en Raynal & Rieunier (1998) como “Organización **codificada** de técnicas y medios cuya finalidad es facilitar la acción educativa” (p. 227)<sup>38</sup>.

Se trata de una construcción intelectual y de discursos específicos para dar una respuesta coherente a los interrogantes sobre qué realizaciones concretas han de llevarse a cabo para poner en relación el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, lo cual es, a fin de cuentas, el objeto de cada didáctica específica.

Se entiende que, más que simples instrumentos educativos, estos recursos o soportes son un factor determinante e incluso un ineludible modelo de intervención en el aula. Se destaca como principal destinatario al docente. Y es en esa vertiente de modelos de intervención para los docentes, como en Legendre (1993) se los define en los siguientes términos:

Guía o plan de acción que puede ser utilizado para elaborar un programa de estudios o un curso (...) o para guiar al profesor en su tarea. Modelo que presenta una organización específica de actividades e intervenciones. (Legendre, 1993: 861-862).

Representación de un cierto tipo de proceso de organización y gestión de la situación pedagógica, en función de fines u objetivos (...), y en relación con un marco teórico que justifica y confiere su dimensión ejemplar (...). (Ibid.: 864).

Efectivamente, se espera poder reconocer a los métodos en la gestión de la situación pedagógica por dos caracteres de base: a) un carácter epistemológico, y b) un carácter praxeológico:

a) Un carácter epistemológico –de *instrumento epistémico*–, en el caso de su relación con los contenidos disciplinares (*lógica disciplinar*), facilitando al profesor la planificación. Una planificación por la que se estructuran las *unidades de enseñanza*, en coincidencia con el currículum oficial y conforme a la concepción que subyace al enfoque por competencias actual. Es la denominación adoptada en Tuning Educational Structures in Europe (2009) para referirse a las *estructuras* de aprendizaje independientes y formales, dentro de un programa.

b) Un carácter praxeológico –de *instrumento técnico*–, en el caso de su relación con la didáctica de los contenidos disciplinares (*lógica técnico-profesional*), facilitando la intervención del profesor. Como instrumento técnico, un método estaría asociado a la idea de intervención en el aula, conforme a una *organización* en el

---

<sup>38</sup> Con la apelación de “codificada” (*codifiée*) los autores indican que las partes forman un conjunto coherente, formalizado y comunicable. La tipografía en negrita procede del original.

marco de esos *esquemas de acción y fases operativas* propios de una enseñanza eficaz (relativos a operaciones intelectuales, motrices, informaciones contextuales, etc.) (Richard, 1990); siempre en compatibilidad con lo establecido al respecto, desde un punto de vista teórico-conceptual.

Un método, como instrumento epistémico, estaría asociado a la idea de Johnsen (1996) bajo el término de *secuencia de enseñanza y secuencia pedagógica*, y a la concepción de *esquema de acción* que utilizamos en la Figura 5, para referirnos a las condiciones de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje que nos ocupa.

#### *La noción consolidada de método y su transferencia al ámbito de las disciplinas instrumentales*

Entendemos que -a través de la referencia generalizada a los materiales curriculares (Area Moreira, 1999; Parcerisa Arán, 1996; Rodríguez Rodríguez, 2001, 2007), y de la amplia trayectoria en su reconocimiento como variable importante en las situaciones pedagógicas cabe la consideración del método instrumental, del tratado como uno de esos medios de enseñanza hecho tangible en una obra impresa.

Las definiciones existentes y consensuadas de material curricular como la que ofrece Area Moreira (1999): “el conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos” (p.191), dan cuenta de su concepción, de su presentación material, del contexto de uso, de la función, de la presentación de contenidos, de los destinatarios, etc.

En su mayor parte, integran tanto la posición de Johnsen (1996) sobre su uso para la instrucción, como la de Gerard & Roegiers (2003), en la que se prioriza el carácter de obra impresa “un instrumento impreso intencionalmente estructurado para inscribirse en un proceso de aprendizaje, para mejorar la eficacia” (p. 10).

Consideramos significativas las aportaciones de Choppin (2008) quien, desde su vertiente de historiador, prioriza también el criterio intencional:

(...) los manuales reflejan manifiestamente preocupaciones pedagógicas. Significa que un manual no es simplemente un libro utilizado (...). Es más bien un libro que ha sido conscientemente concebido y organizado para servir a los objetivos de la instrucción. (Choppin, 2008: 50).



(...) son concebidos con la intención, más o menos explícita o manifiesta según las épocas, de servir de soporte a la enseñanza de una disciplina” (Ibid.: 16). (...) soporte depositario de conocimientos y técnicas, vehicula un sistema de valores, una ideología, una cultura. (Ibid.: 19).

A esta delimitación conceptual se puede añadir la perspectiva crítica de Martínez Bonafé (2007), para quien son la transmisión de “una forma de seleccionar, presentar, de ordenar el contenido, y que constituye todo un modo de hacer entender cuál es la cultura y el conocimiento que [la escuela] -desde ese libro de texto-, considera como valioso” (p. 431).

Para Area Moreira & Guarro Pallás (2004), siempre se podrán identificar los métodos como un tipo de material configurado por un discurso sobre un saber propio que emana de una autoría experta de una disciplina. Es un resultado que se ha hecho tangible por un trabajo de impresión en el que se usan “los códigos verbales como sistema simbólico predominante apoyados en representaciones icónicas” (p. 237).

Por el hecho de tratarse de un texto impreso, Choppin (1992) pone de relieve que, frente al oral, “es permanente”, pues el discurso de sus potenciales utilizadores, los profesores, es inestable al estar marcado por las diferencias de sus competencias profesionales docentes y de su formación inicial. Es por lo que le atribuye el valor de ser “garante de una cierta ortodoxia política, ideológica, científica y pedagógica” (p. 22).

En gran medida, un manual -en su sentido más amplio-, justifica al docente porque viene a ser un valor seguro de contenidos y de prácticas aun cuando pueda presentar una heterogeneidad discursiva, pues se dirige al docente y al alumno, y tal y como lo estima Vargas (2006) constituye una “imperfección necesaria” (p. 14). Este autor califica de inherentes las imperfecciones en cuanto al discurso en función de los destinatarios, y de contingentes en relación con el currículum oficial. En todo caso, “justifican el despliegue de las competencias didáctico-pedagógicas” (Ibid.: 20). El discurso que ilustra estos aspectos es cerrado, está acabado, (ahistórico), y será su análisis el que permita identificar y comprender los fundamentos en función de su época.

Y si se puede hablar de libro de texto, en la perspectiva de amplio espectro en que este término es situado en el estudio de Johnsen (1996), cabe considerar -según palabras de Alan C. Purves que introduce la publicación-, que:

El diseño se halla relacionado con la selección y la ordenación del contenido. El libro de texto es un complejo despliegue visual de información en el que los gráficos pueden jugar un papel tan importante como el contenido verbal. (Johnsen, 1996: 19).

(...) El diseño de los libros de texto es parcialmente una cuestión de oportunidad e historia, y parcialmente el resultado de una deliberada planificación de la enseñanza. (Ibid.: 20).

Como tal material textual, conforme a la propuesta de clasificación de diversos autores, ante todo está dirigido al docente. Así lo entiende Parcerisa Aran (1996) “siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o de desarrollo y/o de evaluación del currículum” (p. 27).

Aun cuando las prácticas de enseñanza vayan más allá de lo que los métodos (manuales, libros de texto) ofrecen, éstos siempre van a ser depositarios tanto de un contenido como de un discurso disciplinar propio. Ambos elementos, ya sean manifiesto o explícitos y latentes o implícitos, emanan de una autoría experta. Es en lo que ha incidido Area Moreira (1991) al precisar que, a diferencia de otros medios instructivos, por una parte, ofrecen al profesor una configuración particular de los componentes curriculares (objetivos, contenidos, actividades, procedimientos metodológicos) y, por otra parte, ofrecen al alumno una fuente de conocimiento.

### *Los tratados en la tradición pedagógica musical*

Al estimar que el método instrumental, el tratado, es una noción consolidada en el marco de los dispositivos de enseñanza de la *H.I.P.* y que participa de las concepciones expuestas hasta aquí, el hecho de abordar su identidad sitúa a los investigadores ante una utilización que es herencia de generaciones anteriores. Así lo ponen de manifiesto los diferentes estudios.

Esta última vertiente identitaria se considera fuertemente unida a la evolución de las enseñanzas centradas en una disciplina instrumental ya que, en su momento, un buen número de tratados se referían a varios instrumentos y sus destinatarios eran músicos intérpretes de distintos instrumentos.

El interés por los tratados -obras impresas dedicadas, en este caso, al arte de la Música-, corresponde al hecho de que la música a lo largo de los siglos -como plantea Meyer (2001) remontándose a la Edad Media-, ha sido descrita, organizada, codificada por los músicos quienes, a través de ellos, nos ofrecen aquellos ele-

mentos particulares del orden de un vocabulario específico, soportes, figuras, códigos, etc.

Al mismo tiempo, al estar alojadas las prácticas musicales de los maestros del barroco francés en sus métodos, en sus tratados, su interés reside en que se vinculan al ejercicio de la profesión de músico en sus diversas identidades: intérpretes, directores, compositores, constructores de instrumentos, etc. Se enlaza así con la posición de Choppin (2008) para quien los manuales contienen, conforme a una tradición escolar, “el conjunto de conocimientos que se estiman necesarios para el desempeño de un oficio determinado” (p. 22).

Realmente fue el desarrollo del virtuosismo (a partir del siglo XVII), lo que llevó a los autores a ofrecer -para una enseñanza de la interpretación en la que la técnica era un factor de primer orden-, un conjunto de prescripciones planificadas incluso de forma minuciosa para la intervención docente en el aula. Se las dotaba de valor permanente, a modo de soluciones aplicables en todos los casos, para realizar de forma óptima las prácticas interpretativas en el estilo.

Relacionados esos *métodos*, *tratados* sobre todo con la enseñanza instrumental (Lartigot, 2001), en el estudio de Jorquera Jaramillo (2004) se incide en que cada autor los ha concebido y elaborado con la voluntad de hacer accesibles y racionalizar las prácticas musicales, muy personalizadas y en función de las dificultades del alumno.

Como argumenta Lartigot (2001), su naturaleza reside en estar vinculado a un género, a una especialización (profesionalización), a un autor de prestigio (un músico, un profesor, un pedagogo). Así lo puntualiza en su trabajo cuando expresa que “No es extraño entonces constatar que el aprendizaje del instrumento está organizado a partir del escrito, de la lectura de la partitura, de la aplicación de las prescripciones de los grandes maestros consignadas en los métodos y tratados” (p. 221).

Los aspectos y elementos de interés para la enseñanza de las disciplinas instrumentales se derivan, precisamente, de las connotaciones del significado de método en la Educación musical. Así lo plantea en su artículo la investigadora Jorquera Jaramillo (2004), poniendo de manifiesto que el método instrumental goza de una tradición histórica como un texto monográfico, básicamente con ejercicios, con piezas musicales para un aprendizaje sistemático. Su utilidad principal se percibe

en el desarrollo de las habilidades y técnicas interpretativas (Jorquera Jaramillo, 2010).

Respecto a la denominación de *método instrumental*, Lartigot (1999) ha aportado -para sus trabajos de análisis de los métodos instrumentales y las intenciones de los profesores-, que: “Para el aprendizaje de un instrumento, la palabra *método* confunde el término designando una *manera estructurada y organizada* de aprender con el *libro* que debe servir de soporte del aprendizaje” (p. 96).

Por las orientaciones del trabajo de Torres Mulas (2000) sobre el establecimiento de una tipología para los documentos a los que se les pueda añadir por sus contenidos “el adjetivo de musical” (p. 743), nos situamos, efectivamente, ante un *libro* si, además, como expresa nos atenemos “a su apariencia y materialidad (...) el conjunto de hojas de cualquier materia escriptoria, manuscritas o impresas y unidas entre sí por uno de los lados”<sup>39</sup> (Ibid.: 743).

En este sentido, en palabras de este autor, para distinguirlos de los documentos que propone categorizar bajo la denominación de “música anotada y música programada”, no serían “documentos específicamente musicales (o sea, aquellos que contienen música propiamente dicha y no palabras sobre ella)” (Ibid.: 746).

E incide Torres Mulas (2000) en que:

Si concebimos el documento como representación de una realidad, hemos de considerar como documento musical a todo soporte material cuyos signos allí registrados representen una realidad musical, es decir, que su contenido semiótico sea capaz de rendir música. A diferencia de ellos, son documentos de carácter sólo perimusical aquellos otros cuyo contenido aluda conceptualmente a entes o actividades vinculados a la música. (Torres Mulas, 2000: 745).

A lo que cabe añadir, según ha expresado también Lartigot (1999), que la organización de las enseñanzas musicales se basa en las estructuras de estas obras que, heredadas de una tradición pedagógica, contienen “un sistema de referencias – estéticas, culturales, técnicas, sociales, identitarias– particularmente eficaz para músicos clásicos partidarios de remitirse a la autoridad de la notación escrita” (p. 88). Concluye, de forma significativa, que los instrumentistas normalizan así sus interpretaciones ya que, “la música, se lee con un profundo respeto de lo que está escrito: es la primera condición de base de la referencia a los métodos” (Ibid.: 94).

---

<sup>39</sup> La preocupación central de Torres Mulas (2000) es el tratamiento de los libros-texto, libros-música y registros sonoros en el proceso documental de constitución, selección, descripción y organización de una colección musical. Recurre para esta definición a las *Reglas de Catalogación* destinadas a los profesionales que han de tratar las colecciones.

*Las concepciones formativas y educativas de los tratados*

En las obras que presentan el carácter de tratados, (ver Tablas V y VI), se puede desprender que encierran una vocación de medios instructivos, de modelos didácticos, de métodos, con las concepciones educativas y formativas de sus autores.

Se pone en evidencia una vinculación a las situaciones pedagógicas y en consecuencia, que ésta constituye un elemento inherente al perfil artístico. Apreciación que se deriva de los respectivos títulos que, por su carácter descriptivo, integran la idea de manera de hacer, decir o enseñar según un orden, una secuencia, fases, con indicaciones para facilitar el aprendizaje y la enseñanza. En gran medida, sus términos revelan las intenciones prioritarias que los autores tenían al concebir sus publicaciones para el uso por parte de sus destinatarios eventuales (ya sean profesores, ya sean alumnos), y para el desarrollo de su propio perfil artístico y del de sus alumnos.

Es lo que encontramos en los términos de esos títulos cuya traducción reproducimos a continuación<sup>40</sup>:

*principios de, compendio de principios, nuevo método, método universal, método de enseñanza, tratado para aprender, manera de, tratado, tratado crítico, tratado histórico y práctico, sistema general, método para aprender, medio de, memento sobre, arte de, libro de, instrucción..., e incluso apología.*

También, a través de la observación de los títulos y datos aportados en las Tablas V y VI, podemos:

a) Afirmar que su objetivo general se cifra en asegurar una especialización instrumental.

b) Percibir que para la creación de un artista completo, esta enseñanza razonada y progresiva integra factores simultáneos de orden técnico (de precisiones, mecanismos, etc.) y de orden artístico, de expresión, de metafísica del arte, etc.); y secuencias en las que alternar la teoría y la técnica con la práctica. Todo ello indica la búsqueda de lo exacto, lo claro, lo breve, lo preciso, la perfección, lo (muy) fácil, lo detallado, la totalidad, lo seguro, en breve tiempo, etc.

c) Describir, para el maestro de música, la concepción de la *gestión de la situación pedagógica* que subyace.

---

<sup>40</sup> Corresponden a: *principes de, abregé de principes, nouvelle méthode, méthode universelle, méthode de l'enseigner, traité qui apprendre, manière de, traitté, traité critique, traité historique et pratique, système général, méthode pour apprendre, manière de..., moyen de, mémoire sur..., art de, livre de, instruction..., e incluso apologie.*

El Cuadro 9 da cuenta de estos aspectos reproduciendo fielmente de las tablas citadas los términos que se refieren a destinatarios e usuarios, a objetivos, contenidos, procedimientos y técnicas.

COMPONENTES E INDICADORES DE LAS SITUACIONES PEDAGÓGICAS	
<b>Destinatarios / Usuarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cavaliers, dames - Amateurs... Élèves de l'École Royale</i> - El rey</li> <li>- Miembros de la corte - Miembros de la alta burguesía - La Iglesia</li> <li>- Alumnos que se inician (posteriormente) (en autonomía) - <i>toutes personnes...</i> ...</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>enseigner</i> - <i>apprendre les...</i> / <i>à... (sans maître)...</i> <i>apprendre parfaitement...</i></li> <li>- <i>faire réussir les...</i> - <i>à savoir pour la perfection du...</i> - <i>pour connoître tous les...</i></li> <li>- <i>pour transposer sur...</i> - <i>pour jouer la...</i> - <i>pour apprendre à connoître...</i></li> <li>- <i>pour arriver à une connoissance...</i> - <i>pour bien apprendre...</i> - <i>pour conduire les étudiants... à connoître...</i> - <i>pour apprendre à jouer... (d'eux-mêmes)</i></li> <li>- iniciarse en la transposición - aprender a cifrar el bajo continuo</li> <li>- mejorar la técnica... - aprender a tocar...</li> <li>- ...</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Principes</i> teóricos, ornamentos, posición de los dedos, trémolos, portamentos, articulaciones, ...</li> <li>- <i>Principes</i>: piezas transportadas a otras tonalidades</li> <li>- correcta posición de los dedos, realización de los agrements, trinos, ... movimiento de las manos, figuras de acordes, reglas... licencias armónicas permitidas</li> <li>- formas de danza... y sus coreografías</li> <li>- los seis elementos para la composición de un ballet...</li> <li>- la fabricación y forma de tocar el clavecin... - tipos de lengüetas...</li> <li>- consejos prácticos... - teoría física de la armonía</li> <li>- cálculo del número absoluto de las vibraciones de un sonido...</li> <li>- bases y principios generales de la construcción de instrumentos musicales...</li> <li>- transposición de piezas a otras tonalidades</li> <li>- ... técnica de... - piezas de varios géneros y tonalidades...</li> <li>- ... tablas de acordes ejemplos de bajos para...</li> <li>- Transcripciones para clave de óperas... tabla de ornamentos... fugas...</li> <li>- Sonatas para clave - indicaciones sobre la postura de las manos, la tablatura de... /</li> <li>- <i>Tems et valeurs de chaque pas de la danse...</i></li> <li>- tablaturas de... - Piezas breves... - claves, notas, escalas, ...</li> <li>- principio y ejemplos prácticos - conceptos teóricos - reglas invariables...</li> <li>- Sonatas metódicas ejemplo para la inteligencia y la práctica de este método</li> <li>- seis tríos... arietas, diccionario de música - compendio de reglas...</li> <li>- Principales reglas de composición... -Explicaciones teóricas...</li> <li>- ejemplos prácticos...</li> <li>- ...</li> </ul>
<b>Procedimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicaciones para, sobre... - Descripción...</li> <li>- <i>explication exacte...</i> <i>par caracteres, figures et signes...</i></li> <li>- <i>sans maître</i> - Observaciones generales - Definición - Consejos prácticos</li> <li>- Medición de - Discusión detallada según las reglas dadas</li> <li>- <i>éclaircissement sur plusieurs difficultez nécessaires à savoir</i></li> <li>- Questions - réponses - ejemplos - <i>dissertation curieuse sur son origine</i></li> <li>- <i>démonstration générale de... avec leurs explications de...</i></li> <li>- <i>developpés nettement et distinctement...</i> - <i>par gradation de leçons...</i></li> <li>- <i>par demande et par réponse...</i> - <i>Divisez en parties...</i> / <i>en livres...</i></li> <li>- ejemplos prácticos</li> <li>- ...</li> </ul>

Cuadro 9. Rasgos de la concepción de la gestión de la situación pedagógica en los tratados de la época barroca en Francia. (Tomados de los datos de las Tablas V y VI)

Desde estas precisiones, los métodos, los tratados de la época barroca en Francia, como obras impresas, participarían de los rasgos y características relativos a su naturaleza en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- retomando a Cornu & Vergnion (1992), del orden de un “modelo didáctico” (p. 56) que engloba “la estructura conceptual del saber enseñado” y “la construcción de las secuencias de clase” (Ibid.: 59);

- siguiendo a Altet (1994) “del orden de la mediación, de la regulación funcional (...) de la facilitación” (p. 9), apoyando la idea de recurso externo que ilustramos en la Figura 5;

- basándonos en Sonntag (2002), de ser guía de pensamiento y acción para las funciones y actuaciones profesionales docentes descritas en los apartados anteriores; y propuesta de secuencia experta de contenidos articulada en los esquemas de acción / fases operativas que agrupan “un conjunto de actividades relacionadas con un contexto profesional”<sup>41</sup> (p. 31).

En el caso de las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco sin obviar la intervención lógica de materiales diversos y bajo sus diversas formas, la focalización en los métodos instrumentales, en los tratados, participa plenamente de estas concepciones, las cuales hacen que permanezca el interés por ellos. De hecho, son objeto de investigación aunque, en su mayor parte, sea más bien sobre los utilizados en los contextos escolares<sup>42</sup>.

Los rasgos y características del Tratado de J.-M-Hotteterre se convierten en objeto de análisis para determinar el valor y funcionalidad como modelo y dispositivo de enseñanza considerando que:

- la identidad de los métodos reside en la representación que sus autores tienen de la gestión de las situaciones pedagógicas; por *la estructura* se revela la concepción que los autores poseen de la *gestión del contenido*, y por *la organización* se revela la concepción que los autores poseen de la *gestión de la clase*; y

- la textualización por parte del autor implica la utilización de un discurso al que subyace una concepción de la naturaleza del aprendizaje y de los contenidos curriculares, la delimitación y secuencia de los mismos, las propuestas de actividades, etc. (Rey, 2001).

---

<sup>41</sup> En la Tabla XV, revelan -en su componente procedimental de acción-, un desarrollo y un modo de realización.

<sup>42</sup> Se puede citar en nuestro contexto a Gillanders (2011) quien, en su tesis doctoral, aporta las referencias a tales trabajos. La autora delimita el término ateniéndose a las distintas definiciones que sitúan esta noción consolidada y de amplio espectro.

### 3.3.2. La *entidad* de los métodos: aspectos funcionales y operativos para las disciplinas instrumentales

Consideramos con interés, independientemente de los niveles educativos y las disciplinas, el balance crítico realizado por Gerard (2010) sobre los estudios que se interesan por los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que se aborda la problemática de los materiales didácticos y pedagógicos y, en particular, de los métodos que presentan el carácter de obras impresas. En esos estudios, se revela una fuerte tendencia hacia la revalorización de su estatus a través de sus aspectos funcionales y operativos.

Sucede que, sin minorar la importancia de las funciones del docente, de la difusión, la presencia y utilización de los métodos como materiales impresos se desprende que son una variable determinante por las funciones que, a su vez, le son atribuidas *en y para* un uso fuertemente anclado en la tradición académica, y en una relación con los programas oficiales de las disciplinas correspondientes. Se destaca que los métodos -desde funciones que les son propias-, ofrecen múltiples potencialidades entre las que se contempla su incidencia en el desarrollo profesional docente, en la perspectiva de una cultura académica común compartida.

Para cualquier nivel educativo, sus funciones permanecen en el centro del debate sobre sus ventajas y limitaciones, sobre sus puntos fuertes y débiles y sobre las diferencias de sus efectos según las disciplinas (efectos individuales y/o colectivos estudiados). Considerando su vigencia y haciendo abstracción de las particularidades disciplinares, la utilización de los materiales impresos se viene mostrando como un factor determinante siempre que cubran -según expone Parcerisa Aran (1996) refiriéndose globalmente a los materiales curriculares-, “la función general (...) de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 32).

El autor procede a desglosarla bajo las siguientes denominaciones: “Motivadora (...) Estructuradora (...) Configuradora (...) Controladora de los contenidos a enseñar. Formativa (...) De depósito del método y de la profesionalidad (...) De producto de consumo (...)” (Ibid.: 32).

#### *Funciones genéricas*

Todo confluye en la idea de que un método surge fundamentalmente de una preocupación pedagógica, que es lo que le diferencia de otro tipo de obras científicas. Preocupación que, en términos más operativos, ha sido precisada por Pingel



(1999) en el sentido de cómo indicar y presentar los contenidos, sus relaciones y alcance, qué actividades son susceptibles de favorecer el aprendizaje, etc.

En los análisis de diversos autores, las funciones tienden a ser objetivadas en aquellas de carácter genérico que servirían a las expectativas institucionales, y como aspectos susceptibles de reducir las incertidumbres en los docentes:

- a) Ofrecer una concepción y elaboración experta del trabajo docente en el aula, en donde cada elemento lleva las marcas de un modelo didáctico.
- b) Ofrecer un marco de fases operativas, en las que se facilite la movilización de las competencias profesionales docentes requeridas para una enseñanza eficaz, a través de las actuaciones profesionales docentes previstas.
- c) Integrar y generar el recurso a dos tipos de contenidos (manifiesto o explícito y latente o implícito), documentos, prácticas, fuentes de información a largo plazo, etc., accesibles al alumnado y al profesorado.
- d) Ofrecer un dispositivo de formación de profesores a la enseñanza quienes, por la propia gestión de la clase, puedan tomar conciencia de las condiciones de desarrollo profesional docente y de mejora de la calidad de la enseñanza que les ocupa.

#### *Funciones desde las actuaciones profesionales docentes y la tratadística de la época barroca*

Y es hoy, en relación con las necesidades derivadas de la evolución de las concepciones pedagógicas orientadas a un enfoque por competencias, como las funciones específicas atribuidas genéricamente a un método entroncan con las dos vertientes principales de preocupación de todo docente: el *aprendizaje* por parte del alumnado correspondiente, y la *enseñanza* por parte del docente en sus actuaciones profesionales docentes.

Si el destinatario principal es el alumno, las funciones del método han de ser: desarrollar una disciplina de trabajo; proponer métodos/estrategias de aprendizaje; integrar los conocimientos adquiridos, etc.; y aquellas otras que se desprenden de lo que indica Lartigot (2001) al referirse al alumnado de música: “Con todo hay que recordar que la actividad del alumno está permanentemente dependiendo de las consignas de trabajo formuladas por el profesor o implícitamente contenidas en los ejercicios realizados a partir del método” (p. 229).

Si el destinatario principal es el profesor, las funciones del método han de ser: facilitar y apoyar su gestión del contenido y de la clase; hacer evolucionar su

práctica pedagógica; proporcionarle pistas de trabajo y varios itinerarios formativos, documentos, ejercicios, etc. Como expone además este autor “es el método el que proporciona el material que genera la producción del alumno, es el profesor quien orienta hacia la música” (Ibid.: 233).

Richaudeau (1979) y Seguin (1989) -situándose no sólo desde el punto de vista de las funciones docentes sino desde su concreción en las actuaciones profesionales del docente-, analizaron las funciones de los métodos tanto a partir de los objetivos generales, como a partir del modo didáctico subyacente. Argumentaron el desglose en diversas funciones, de las cuales tres son centrales en la actualidad:

- la *función de información* propia del acto profesional docente de planificación, cuyos efectos se perciben en la gestión del contenido;

- la *función de estructuración y organización* del aprendizaje; y

- la *función de guía* del aprendizaje desempeñadas más propiamente, para el acto profesional docente de intervención cuyos efectos se perciben en la gestión de la clase.

La descripción que ha aportado Seguin (1989) permite disponer hoy de elementos referenciales consensuados. El Cuadro 10 describe esas funciones en términos de las operaciones que subyacen a ellas.

<b>Función de información</b> – para...	-La selección y determinación de conocimientos mediante: Transformaciones adaptativas para hacerlos accesibles y claros al alumnado.
<b>Función de estructuración y organización del aprendizaje</b> – para...	-La estructuración en <i>unidades de enseñanza</i> mediante: Secuencia y progresión de contenidos. Organización para los <i>esquemas de acción</i> , en un determinado tipo de <i>dispositivo de enseñanza / modelo didáctico</i> según: <b>El proceso:</b> 1. 1.a. PROBLEMA – 1.b. COMPRENSIÓN – 1.c. APLICACIÓN 2. 2.a. EXPLICACIÓN – 2.b. APLICACIÓN 3. 3.a. OBSERVACIÓN – 3.b. COMPRENSIÓN – 3.c. APLICACIÓN <b>Las estrategias:</b> - De la experiencia práctica del alumno a la teoría - De la teoría a ejercicios de aplicación práctica y control de <i>saberes</i> - De los ejercicios prácticos a las elaboraciones teóricas - De la explicación a los ejemplos, ilustraciones, etc. - De los ejemplos e ilustraciones a la observación y el análisis
<b>Función de guía del aprendizaje</b> – para...	-El dominio de estrategias de aprendizaje, por habilidades / estrategias cognitivas mediante: Observación. Relación. Análisis. Identificación. Comprensión. Interpretación. Repetición. Memorización. Producción-Imitación de modelos. Aplicación de conocimientos, etc. Actividad más abierta y creativa por parte del alumno, que utiliza sus propias experiencias prácticas y sus observaciones

Cuadro 10. Descripción de las funciones de los métodos en términos operativos  
(Adaptado y traducido de Seguin, 1989: 22-23)

*Funciones complementarias*

En Gerard & Roegiers (2003), se abordan igualmente las funciones de los métodos por su especial incidencia en el desarrollo profesional de un docente competente. Se identifican –con carácter complementario-, en el seno de la situación pedagógica que pone en relación al docente, al alumno y a los contenidos.

Las identifican según dos vertientes:

a) las funciones *educativas y formativas*; y b) las funciones *técnicas específicas*.

a) Las funciones *educativas y formativas* se refieren al *alumnado*, y estos autores las circunscriben a tres aspectos esenciales: al respeto a los fines y finalidades del sistema de educación y formación al que vayan destinados; a la transposición adecuada de los saberes sabios a los saberes a enseñar, útiles en el plano personal y social; y a la opción de estrategias, técnicas, secuencias de actividades, fuentes, etc., que permitan conducir al alumnado al logro de los aprendizajes.

Las describen según dos tipos, a su vez:

- las relativas al aprendizaje, que implican la transmisión de conocimientos, el desarrollo y consolidación de las competencias; y

- las relativas a la relación con la vida profesional que, en correspondencia con los objetivos de aprendizaje de orden personal y social, implican aprendizajes de orden comportamental, de relación con los otros en la vida social.

b) Las funciones *técnicas específicas* se refieren al *docente*, y para estos autores implican que los métodos posean una información científica, que sean una ayuda para la gestión de la clase, al tiempo que para la propia formación docente.

Respecto de la tratadística de los maestros musicales del barroco francés, identificamos en ellos:

a) En la relación de *enseñanza* –entre el profesor, –músico-intérprete y el alumno-, a priori, que el profesor desempeña las *funciones* de *transmisor* de una serie de conocimientos musicológicos además de *mediador*, *facilitador* y *orientador* del aprendizaje del instrumento, conforme al *bon goût* (buen gusto) de la época.

b) En la relación de *aprendizaje* –del alumno respecto a los contenidos-, a priori, el alumno utiliza las estrategias y procedimientos indicados en los métodos instrumentales, accede a las explicaciones y realiza los ejercicios previstos para la interpretación de las piezas propuestas.

Basándonos en los aspectos referenciales de los que disponen los tratados, se entiende que, a través de ellos:

La función de *transmisor y mediador* del aprendizaje se realiza por:

- La determinación, selección y definición de los contenidos.
- La elección y aplicación de los procedimientos más adecuados para tratar de desarrollar las prácticas interpretativas previstas.

La función de *facilitador* del aprendizaje se realiza por:

- La elaboración de ejercicios y textos de instrucción, adaptados a la realidad de los alumnos destinatarios y sirviendo de guía a su proceso de aprendizaje, así como en consonancia con los resultados que se esperaban obtener.

La función de *orientador* del aprendizaje se realiza por:

- La adopción de un enfoque interdisciplinar, para hacer acceder al alumno a conceptos y relaciones conceptuales requeridos para desarrollar en él ciertas habilidades perceptivas, para la composición y el lenguaje musical. Tal es el caso de la obra *Principes de l'accompagnement du clavecín* de Dandrieu (1719).

Integrando estas precisiones, la Tabla XVII organiza las relativas al alumno y al docente en su relación con los contenidos.

FUNCIONES			DESCRIPCIÓN
Relativas al alumnado	De aprendizaje	<i>Transmisión de conocimientos</i>	Datos particulares, conceptos reglas, fórmulas, terminología, convenciones, etc. <i>Saber cognitivo.</i>
		<i>Desarrollo de capacidades / competencias</i>	Métodos, técnicas de trabajo, actitudes, etc. <i>Saber hacer. Saber ser. Aprender a aprender.</i>
		<i>Consolidación de los aprendizajes</i>	Actividades, aplicaciones, ejercicios.
		<i>Evaluación de los aprendizajes</i>	Análisis y remediación de las dificultades.
	De las relaciones de los aprendizajes con la vida profesional	<i>Integración de los aprendizajes</i>	Combinación de saberes y saber hacer. (poner en juego los aprendizajes, en actividades más complejas).
		<i>Referencia</i>	Informaciones precisas y exactas. (Modo de empleo, la información / materia, cuestionarios para buscar y tratar la información)
		<i>Educación social y cultural</i>	Aspectos relativos a hechos socio-culturales, contextuales.
Relativas al docente	De formación	<i>Información científica y general</i>	Delimitación de los contenidos objeto de enseñanza.
		<i>Formación pedagógica</i>	Estructuración lógica
		<i>Ayuda al aprendizaje y a la gestión de la clase</i>	Estrategias y procedimientos / Secuencias de acción.
		<i>Ayuda a la evaluación de los aprendizajes</i>	Estrategias y procedimientos para la mejora de la progresión.

Tabla XVII. Descripción de las funciones complementarias de un manual  
(Tomado y traducido de Gerard & Roegiers, 2003: 84-102)

### **3.3.3. La dimensión pedagógica de los métodos instrumentales. Consideración de su estructura y organización para el caso del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre**

Este marco conceptual, por una parte, desvela tres rasgos operativos fundamentales que dan cuenta de la identidad de todo método instrumental:

- Responden a la convicción de que no son una simple reproducción de los contenidos de los programas sino que se sustentan por el conocimiento del contenido y por el conocimiento didáctico de contenido, así como por la consideración de fuentes de conocimiento manifiesto, explícito, y fuentes de conocimiento latente.

- Encierran más bien posibilidades de un desarrollo, de un enriquecimiento y profundización de los contenidos de los programas, lo cual es susceptible de ser abordado como *implicaciones educativas* con efectos que inciden en dar cuenta de la dimensión pedagógica de este Tratado objeto de análisis.

- En tanto que instrumento epistémico e instrumento técnico, será en la armonización entre la lógica disciplinar y la lógica técnico-profesional que configuran todo método en la que residirá la dimensión pedagógica.

Por la asociación de los métodos al carácter de soportes pedagógicos en los sistemas de educación y formación y por su utilización en los distintos niveles educativos, los aspectos técnicos y metodológicos de su concepción y elaboración son ampliamente estudiados en los diferentes contextos internacionales; en particular, por la red de equipos de expertos de la UNESCO ya citada. Bien es cierto que las iniciativas desarrolladas en esos equipos se han referido a los de historia y geografía y educación cívica, en una perspectiva de mayor alcance como la que expresa Pingel (1999) “en la idea de una educación para la comprensión internacional, la cooperación, la paz y los derechos del hombre” (*Préface*).

Pero es evidente que tales aspectos técnicos y metodológicos son transferibles a los diferentes ámbitos disciplinares y niveles educativos. En cualquier caso, cabe entender que su concepción es de orden humanístico y que su elaboración, en el marco de un conjunto preciso de tareas, está presidida por la idea tanto de ser utilizados para los procesos de enseñanza y aprendizaje como por la de ser objeto de análisis (crítico).

En ello incide el trabajo de Borne (1998) quien, para determinar la calidad de los manuales, se ocupa de su descripción y del análisis tanto del grado de coincidencia con los programas como del grado de compatibilidad y conformidad respecto a lo técnico-profesional. Y es que insiste en que, genéricamente:

(...) el manual ofrece (...) en apariencia todos los elementos necesarios para la construcción de saberes. Podría pues sustituir al profesor puesto que contiene no sólo el saber sino también su elaboración e incluso la verificación de su apropiación. (Borne, 1998: 14).

(...) no exponen sólo los contenidos prescritos, sino que indican una pedagogía y un enfoque didáctico. (Ibid.: 38).

#### *Principios de concepción y elaboración*

Si nos remitimos a Gerard & Roegiers (2003), encontramos que toda obra impresa, con el carácter genérico de manual, tradicionalmente, puede concebirse con carácter cerrado o abierto aportando en este caso índices de pistas, actividades, relaciones entre los contenidos y con otros contenidos para la construcción del conocimiento.

De forma significativa, desde las palabras de Seguin (1989), quien ha abordado la problemática de la concepción y elaboración de estos medios de enseñanza y aprendizaje por excelencia en la tradición académica, se puede confirmar que los métodos instrumentales, los tratados también participan del hecho de que:

(...) deben corresponder a los programas. Esta correspondencia concierne principalmente a los objetivos, a los contenidos y a la metodología de cada disciplina. El manual sigue generalmente el programa de una disciplina cuyos objetivos o los contenidos pueden servir de títulos o subtítulos de los diferentes capítulos del libro. (Seguin, 1989: 29).

De alguna manera, se espera que se elaboren conforme a varios principios que nos sitúan, en la perspectiva crítica ya citada de Martínez Bonafé (2007), ante la problemática de “una teoría del conocimiento y de sus traducciones consecuentes en el currículum” (p. 431).

Se trata de los principios de:

a) Correspondencia con los programas establecidos para las disciplinas, y las concepciones prácticas -pedagógicas-, institucionales.

b) Contribución a la definición de tres aspectos esenciales: los contenidos que deben ser enseñados, las estrategias didácticas empleadas, la progresión y pasos a seguir para apropiarse de esos contenidos.

#### *Características comunes*

Tales principios son la base de determinadas características comunes, a las que este tipo de obras se habrían de adecuar, tanto en su concepción como en su elaboración. Seguin (1989), las describió en los términos siguientes:

(...) la presentación sistemática de los contenidos; la adecuación al trabajo pedagógico, la complejidad de los contenidos que debe ser proporcionada respecto a la madurez intelectual y afectiva de los alumnos; la conformidad con la reglamentación sobre los contenidos de enseñanza y la manera como deben ser tratados; la intervención administrativa y política del Estado, mediante esa reglamentación evocada antes (selección, jerarquización o exclusión de contenidos y valores) y/o la autorización explícita o implícita otorgada tras la publicación de la obra. (Seguin, 1989: 53).

Este autor, por el hecho de añadir a los manuales la denominación *de referencia*<sup>43</sup>, hace en varios ejes de caracterización:

(...) un orden de presentación de los contenidos de aprendizaje (informaciones, explicaciones, comentarios, ejercicios de aplicación, resúmenes, evaluación); -una progresión sistemática del aprendizaje para la adquisición de nuevos conocimientos y nuevos conceptos, a partir de elementos conocidos del saber. (Seguin, 1989: 21).

En estas aportaciones subyace una toma de conciencia para las decisiones sobre los elementos que dan lugar a *la estructura y la organización* particulares de cada obra pedagógica, que se hacen tangibles por un *discurso disciplinar* y un *discurso de/para la enseñanza propios*; legitimadores ambos discursos de las disciplinas instrumentales en este caso.

Siguiendo a Gerard & Roegiers (2003):

a) La *estructura* conlleva una *función información, de referencia* en la transmisión de conocimientos, porque –de forma más o menos completa y precisa-, especifica los contenidos de la disciplina; aquellos que bajo la noción de transposición didáctica (Chevallard, 1991), son el resultado de las transformaciones adaptativas del saber disciplinar de referencia y del curricular alojado en los programas oficiales. Son designados por los *elementos verbales y no verbales* en el interior de la propia disciplina.

b) La *organización* conlleva una *función de formación, de ayuda* en el desarrollo de los aprendizajes, por cuanto que inscribe el contenido manifiesto y latente en una *estructuración interna*; aquella que distribuye las actuaciones profesionales docentes en las fases operativas de una enseñanza eficaz. Son movilizadas por los *elementos verbales y no verbales* en el interior de la vertiente práctica.

c) Los *elementos verbales y no verbales* conllevan funciones tales como<sup>44</sup>:

- La *representativa*, cuando aporta un ejemplo en relación directa con el contenido bajo forma textual situado espacialmente próximo.

---

<sup>43</sup> El autor los considera *manuales de referencia y consulta* con estructura, organización y progresión de contenidos.

<sup>44</sup> La función decorativa tiene especial relevancia si estuviera asociada, de forma directa, a la consideración del contenido disciplinar.

- La *organizativa*, cuando asegura las relaciones entre varios elementos de contenido manifiesto y latente.
- La *explicativa*, cuando por sí misma sirve para dar cuenta de un contenido.

Tenemos en cuenta que, en las obras impresas destinadas a los niveles superiores, se observa una estructura explícita de capítulos, de articulación de contenidos que se indican mediante títulos y subtítulos y que están relacionados entre sí por un marco teórico que constituye la base de los elementos textuales y paratextuales utilizados, y relativos al cuerpo central de la obra.

En cuanto a la *estructura*, nos confrontamos a los *organizadores previos* que facilitan el acceso al contenido, su representación mental: (a) unos de carácter más bien *extrínseco*, en relación con la forma del contenido, y (b) otros de carácter *intrínsecos*, en relación con el plan de estudios correspondiente.

(a) Los de *carácter extrínseco* se refieren a los *marcadores morfológicos* -que algunos autores abordan como organizadores previos de las unidades de enseñanza-, por un formato y diseño del acceso al contenido en el que reside una de las principales funciones de todo método. *A priori*, asociados a la lógica disciplinar –a la gestión del contenido-, han de ser observables a través de elementos textuales y paratextuales tales como:

- Los elementos que acompañan al cuerpo central del método; es decir, el título, nombre del autor, los datos de impresión, el número de páginas, un índice, una presentación o prefacio, la introducción, las partes, capítulos, títulos y/o subtítulos de los mismos, el conjunto de lecciones o unidades, el conjunto de ejercicios o actividades identificables por la consigna de realización, por los rasgos gráficos, etc., la lista de ilustraciones y fuentes, indicaciones tipográficas al margen, un glosario, etc.

- El espacio gráfico del texto, siendo la tipografía altamente estructurante (marcadores tipográficos no textuales, visio-espaciales: el tipo y tamaño de letra, las imágenes, los símbolos gráficos, los márgenes, bloques y rupturas, etc.); con intención demarcativa (tematización, focalización, etc.), enunciativa (induciendo efecto de implícito) y expresiva (Anis, 1983).

(b) Los de *carácter intrínseco* se refieren a la descripción / verbalización escrita del contenido a través de sus *significantes gráficos*; la integración explícita e implícita de contenidos en *unidades de enseñanza* y de elementos de la cultura (Williams, 1975); lo cual nos remite al enfoque cultural de la enseñanza, a través de un *discurso disciplinar* que corresponde a los contenidos.

El Cuadro 11 presenta los elementos que constituyen la estructura.



<b>ESTRUCTURA: ORGANIZADORES PREVIOS EXTRÍNSECOS e INTRÍNSECOS</b>		
<b>Marcadores morfológicos Elementos textuales y paratextuales</b>		<b>Marcadores morfológicos Significantes gráficos</b>
Título	Prefacio	Discurso disciplinar Integración explícita / implícita de contenidos
Nombre de autor (es)	Introducción	
Datos de impresión	Índice	
Fecha	Léxico / Glosario	
...	Lista de fuentes	
	...	
	Partes / Capítulos	
	Títulos/subtítulos	
	Lecciones o Unidades	
	Objetivos y Contenidos	
	Ejercicios / Actividades por capítulo, lección...	
	Rasgos gráficos:	
	tipo y tamaño de letra, indicaciones tipográficas, márgenes,	
	...	

Cuadro 11. Elementos estructurales de una obra pedagógica: un sistema referencial de organizadores previos

Por lo que respecta a la *organización*, se trata para los especialistas citados de una segunda estructuración del cuerpo central del método para la gestión de la clase o, en otros términos, de una *estructuración interna* de cada capítulo, lección, unidad, etc., -en el marco de esquemas de acción-, y en relación con los objetivos que articulan la situación pedagógica y determinan las fases operativas para una enseñanza eficaz (Ver Tabla XV).

A lo cual sirven: (a) los *marcadores de organización metodológica*; y (b) el *discurso de / para la enseñanza propio*.

(a) Los *marcadores de organización metodológica* consideran la forma del conocimiento, los principios organizativos, los tipos de actividades, a través de esos *esquemas de acción* en función de las fases del proceso cognitivo, y de la movilización de *estrategias y procedimientos de enseñanza* requeridos. Observables en mayor o menor medida, se analizan por:

- los organizadores del contenido por parte del autor o del docente, en su caso (estructuración interna de cada lección, unidad, capítulo, etc.), en relación con los objetivos;

- los esquemas de acción, de funcionamiento de los contenidos en la intervención del docente (momentos o fases de cada lección), tipos de acciones, actividades, etc., en donde a su vez se movilizan funciones y actuaciones profesionales docentes que remiten a las competencias profesionales docentes requeridas.

(b) El *discurso de / para la enseñanza* da cuenta de esas funciones y actuaciones profesionales docentes movilizadas (preguntas, explicaciones, argumentaciones, ilustraciones, etc.). Esos discursos suelen ser contemplados como invariantes que se repiten y, al tiempo, abordados en relación con cuatro tipos de conjuntos textuales:

- los *analíticos* que descomponen la materia que hay que enseñar en sus elementos constitutivos (conceptos, notas, etc.);
- los *ejemplificadores* que ilustran la Música que se debe enseñar;
- los *iniciadores* que explícitamente llevan a una actividad, (con una consigna, un modelo, un recurso, etc.);
- los *generadores* de implicaciones educativas relativos a un contenido latente que se sugiere, y cuya transmisión remite a un enriquecimiento del contenido, a otras fuentes, etc.

El Cuadro 12 presenta los elementos de la organización.

ORGANIZACIÓN. ESTRUCTURACIÓN INTERNA	
<i>Marcadores de organización metodológica Elementos textuales y paratextuales</i>	<i>Discurso de / para la enseñanza propio</i>
Principios organizativos	-Analítico - Explicativo
Objetivos del proceso / esquemas de acción	-Transmisor - Ejemplificador
Fases (operativas) de cada lección	-Iniciador - Organizador
Competencias profesionales docentes	-Generador
Funciones / Acciones y tareas docentes /	...
Actuaciones profesionales...	

Cuadro 12. Elementos organizativos de una obra pedagógica: un sistema referencial de estructuración interna

De lo expuesto hasta aquí y basándonos en los términos<sup>45</sup> del glosario de Richaudeau (1979), el Cuadro 13 contiene las unidades en las que se estructura y organiza un método instrumental para la toma de decisiones sobre su análisis.

<sup>45</sup> Términos más bien vinculados a los aspectos de presentación: *Bloc typographique* (Bloque tipográfico), *Bloc informatif* (Bloque informativo), *Ensemble rédactionnel* (Contenido editorial).

UNIDADES DE LA ESTRUCTURA	UNIDADES DE LA ORGANIZACIÓN
<p>-<u>Contenido editorial:</u> Distribución y funciones de los elementos: Prefacio, índice, introducción, etc.</p> <p>-<u>Bloques tipográficos:</u> Composición de la articulación en lecciones, unidades didácticas, etc., puesta en página de títulos, subtítulo, ilustraciones...</p> <p>-<u>Bloques informativos:</u> Estructura del texto, en la articulación en lecciones, unidades didácticas, etc., (en relación con las competencias que se deben desarrollar, los objetivos de enseñanza y los de aprendizaje que deben lograr los alumnos, y los contenidos que se les ofrecen).</p> <p>-<u>Un discurso disciplinar:</u> Verbal, icónico, etc.</p> <p>-<u>Las ilustraciones:</u> (claras, precisas, informativas, etc.).</p>	<p>-<u>Las competencias y funciones profesionales docentes</u> requeridas y movilizadas (actuaciones profesionales docentes).</p> <p>-<u>Las fases operativas en los esquemas de acción</u>, en relación con los objetivos de cada situación pedagógica, la progresión de los contenidos, (articulados en lecciones, unidades didácticas, etc.).</p> <p>-<u>Las estrategias y procedimientos de enseñanza</u>, a través de acciones y tareas docentes en contexto, prácticas, actividades, materiales que se deben utilizar, etc., desde las competencias y funciones profesionales docentes.</p> <p><u>Un discurso de / para la enseñanza</u>, en la exposición clara de los contenidos, (informaciones, conocimientos, explicaciones u otro tipo de elementos para el desarrollo de las competencias propias de la disciplina instrumental).</p> <p>-<u>Los procedimientos de evaluación</u>, en relación con los criterios establecidos en el currículum oficial y los objetivos.</p>

Cuadro 13. Unidades de la estructura y la organización para el análisis de un método instrumental

Desde el punto de vista epistemológico y técnico profesional, por el hecho de que todo método remite a la relación con el *saber* y a un *saber hacer* del orden de la intervención, en Lenoir *et al.* (2007) se plantean las dimensiones que, en el modo interrogativo en que las ilustran, constituyen los elementos centrales o niveles objeto de elaboración de un manual y, en consecuencia, elementos de análisis. Su transferencia al caso que nos ocupa nos permite considerarlas en los términos siguientes:

- Una *dimensión teórica* que sustenta el contenido teórico-disciplinar, y que se identificaría en torno a las preguntas: ¿Qué estatus se atribuye en él al saber competencial que supone el estudio de las obras y las prácticas interpretativas? ¿Qué saber competencial, y por qué?
- Una *dimensión estratégica global* que sustenta el contenido técnico-profesional (didáctico), y que se inscribe en una concepción procesual del desarrollo del estudio de las obras y las prácticas interpretativas. Se identificaría en torno a preguntas formuladas respecto a lo expuesto en las Tablas XIV a XVI.

Preguntas como:

¿Bajo qué modo didáctico se tiende a favorecer el proceso de aprendizaje? ¿Qué fases y actuaciones propias de una enseñanza eficaz presenta? ¿Mediante qué estrategias y procedimientos de enseñanza es posible acceder a ese saber? ¿Qué secuencia de actividades y qué efectos esperados? ¿Qué funciones docentes y competencias docentes se movilizan en su uso? ¿Qué funciones desempeñan los métodos?

### 3.4. La demanda de calidad en la enseñanza de las disciplinas instrumentales

Para las instituciones de educación y formación, la convicción de que la calidad del aprendizaje es resultante de la calidad de la enseñanza se percibe como un desafío derivado de las concepciones sociales, culturales y de política educativa. Así se encuentra en el documento de trabajo UNESCO (1998c), relativo a las expectativas para el siglo XXI en los niveles superiores:

13. La calidad es inseparable de la pertinencia social. La exigencia de calidad y las políticas que pretenden “asegurar la calidad”, implica esforzarse por mejorar a la vez cada componente de la institución y la institución como entidad global que funciona como un sistema coherente. (UNESCO, 1998c: 5).

Nos concierne esta idea global promovida desde la UNESCO y manifestada años después, como objetivo para un sector de más amplia influencia en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. El imperativo de la calidad* (UNESCO, 2005), porque esa exigencia de calidad se ha formulado de forma particular en el *Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'éducation et la formation tout au long de la vie. Quinze indicateurs de qualité* de la Commission Européenne (2002), a través del indicador nº 15. Aseguramiento de la calidad.

Y es en relación con las dinámicas internacionales y nacionales como el concepto de calidad -complejo, dinámico, pluridimensional y evolutivo-, ha suscitado importantes debates para determinar una visión y una aplicación consensuada. La calidad, como un fin en sí misma, como un medio o como un proceso, se utiliza ya sea en sentido normativo de grado de excelencia, ya sea en sentido descriptivo como un rasgo o atributo. Susceptible en ambos casos de expresión cuantitativa y cualitativa.

Es una realidad que, hoy, a todo sistema educativo le concierne dar respuesta a la demanda de calidad. Una calidad abordada como un conjunto de características y propiedades que, relacionadas de forma sistémica, son la expresión de diversas coherencias entre los componentes de todo sistema y deben satisfacer las necesidades y expectativas de los potenciales destinatarios (Barnabé, 1997; Bouchard & Plante, 2002; Plante & Bouchard, 1998).

Buscada para las enseñanzas musicales en los conservatorios, se traduce en el nivel de excelencia interpretativa que encierran las más recientes propuestas curriculares (Capítulo 2). Es una de las grandes preocupaciones para el profesorado, como ha reflejado el estudio puntual de Goldaracena Asa & Jimeno Gracia

(2008). Sobre todo, porque en las definiciones expertas de *enseñanza*, genéricamente considerada en el ámbito de la Educación y la Pedagogía se especifica, según se recoge en Legendre (1993), que el logro de los objetivos ha de efectuarse creando las mejores condiciones de enseñanza para “suscitar el aprendizaje” (p. 507), en el sentido de asegurar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A lo que cabe añadir de las aportaciones consultadas y expuestas en los anteriores apartados que, en gran medida, es en el profesor en quien recae la responsabilidad de crear esas condiciones favorables.

Los trabajos de la Red *Erasmus Thematic Network for Music Polifonia* se ocupan de la calidad tanto desde sus factores internos como externos. Refiriéndose al contenido musical y a las instituciones de enseñanza, la encontramos articulada en el documento Groupe de Travail Polifonia sur l’Accréditation (2010) en torno a los siguientes factores:

- I. Respetar el contenido y la naturaleza de la música, así como sus relaciones con la enseñanza y la formación en música a nivel profesional.
- II. Respetar las características fundamentales de la enseñanza y la formación en música a nivel profesional.
- III. Respetar la naturaleza, los logros, las aspiraciones y la estructura de cada institución (de enseñanza de la música).
- IV. Optimizar el empleo de los sistemas y métodos de evaluación en coherencia con la naturaleza de la música, del estudio musical y del funcionamiento de las escuelas de música y los conservatorios. (Groupe de Travail Polifonia sur l’Accréditation, 2010: 16-18).

De la descripción de estos factores, para logros de calidad, se desprende el alto grado de incidencia e implicación de:

- la concepción de la música como vector de un trabajo intelectual, alojada tanto en la música en sí misma como en los textos que la tratan (los métodos, manuales, etc.);
- los elementos conceptuales que sustentan tanto la interpretación, la composición, la musicalidad, el repertorio, la Teoría e Historia de la Música como la Pedagogía Musical;
- la técnica musical, la instrumental y la vocal para un alto nivel artístico, apoyadas por el talento;
- las clases individuales, los cursos de formación, la música de cámara, etc.; y
- las responsabilidades individuales y colectivas en cuanto a aspectos musicales y educativos.

A todo esto se ha referido Bisschop Boele (2007), insistiendo en que la enseñanza musical superior:

Es un hecho importante, y debe continuar siéndolo. Asegurar una calidad interna adecuada no debe existir porque alguien lo imponga o solamente porque prepare el que se asegure la calidad externa; debe ser la preocupación natural de cualquiera que participe en la enseñanza en conservatorio, ya sea a nivel de la administración, de los profesores, de los estudiantes, o de las relaciones exteriores. Es así sencillamente porque el concepto de calidad se encuentra siempre en el centro del trabajo de todo músico. (Bisschop Boele, 2007: 12).

Esta preocupación por la calidad, por la mejora de la calidad y por asegurarla a la búsqueda del mayor grado de excelencia posible en la Educación Superior, requiere aportar informaciones y estimaciones o juicios de valor que tengan su base en criterios bien definidos y que formen parte de las situaciones pedagógicas.

Criterios que la calidad en la enseñanza requiere –según Carr (1998)-, que sean normativos y / o descriptivos, que se definan como deseables, y que se indique si proceden de “valores intrínsecos o instrumentales” (pp. 7-8).

De forma consecuente, para el aprendizaje y la enseñanza de las prácticas interpretativas en el estilo propias de los niveles profesional y superior<sup>46</sup>, la calidad es parte integrante de nuestro objeto de estudio desde su significación más descriptiva que normativa, por cuanto que se trata de identificarla y dar cuenta de su valor en un dispositivo de enseñanza objetivado en el Tratado de J.-M. Hotteterre.

Su importancia está legitimada a la luz de lo expuesto hasta aquí ya que, como se ha anticipado en el punto 7 de la Introducción de este trabajo, se ha precisado por los expertos de la UNESCO (1998c) que la calidad en la Educación Superior “es primero función de la calidad de los componentes del sistema (...) la calidad del personal, (...) la calidad de los programas (...) y de la misma forma ampliamente condicionada por la calidad de los métodos pedagógicos” (pp. 43 y 45); concretados éstos en el tipo de obras pedagógicas al que nos referimos bajo la denominación de *método instrumental* o *tratado*.

Y es que instaurar una sólida cultura de calidad en torno a los métodos instrumentales y tratados, constituye una demanda en estos niveles, teniendo en cuenta que:

- forman parte de la situación pedagógica propia de la Música Antigua en la Educación Superior;

- se vinculan a una personalidad competente porque, eventualmente, son concebidos y elaborados por autores que ejercen además la docencia; y

---

<sup>46</sup> De lo que se han ocupado diversos trabajos en el marco de los proyectos de la AEC y Erasmus Thematic Network for Music Polifonia, a los que hemos aludido.

- pueden responder a las necesidades de los docentes y formadores en las perspectivas complementarias de: a) disponer de un modelo didáctico de intervención, y b) tender a la transparencia, armonización y homologaciones en las titulaciones y acreditaciones en el EEES, (respetando las prioridades propias de cada contexto).

Todo ello determina a indagar en torno a uno de los indicadores emergentes de la calidad de estas enseñanzas que es la *dimensión pedagógica* de un modelo (didáctico) de intervención concretado en los *métodos instrumentales*, los *tratados*, eventualmente concebidos y elaborados, como hemos puesto de manifiesto, por autores que ejercen además la docencia.

La calidad de los métodos se convierte en un factor determinante en un momento en el que el currículum se ha renovado, en el que la asociación de los medios didácticos a las tecnologías se está promoviendo con cierta insistencia, y en el que los profesores deben adaptarse al enfoque por competencias.

Estimamos pertinente que aludir a la calidad de los métodos conlleva considerar la valoración de sus ejes configuradores esenciales:

a) la *estructura*;

b) la *organización*, por la distinción de las vertientes funcionales de información y de formación, respectivamente, que les caracterizan; y

c) el *discurso disciplinar* y el *discurso de / para la enseñanza*, de elementos verbales y no verbales cuya coexistencia busca una delimitación y exposición más completa y precisa de los *contenidos*.

Vertientes funcionales cuya calidad debe ser asegurada, según Gerard & Roegiers (2003), porque presenten las características / cualidades de: autenticidad, exactitud y precisión, contribución a los objetivos y experiencias de aprendizaje y desarrollo de aptitudes, progresión de conocimientos, interdisciplinaridad, accesibilidad, pertinencia, coherencia, generatividad, guía de desarrollo de competencias, apoyo para la integración y consolidación de los aprendizajes, etc.

#### **3.4.1. La noción de calidad construida: sus indicadores**

Además de los estudios que tratan de la calidad, consideramos la vinculación de la noción de calidad que Barnabé (1997) establece, por una parte con la *calidad prescrita* la cual, tendente a la conformidad de funcionamiento, presenta un carácter más normativo. Y, por otra parte, con la *calidad construida* la cual, tendente a crear un consenso operativo, presenta un carácter de adecuación a las expectativas y a los objetivos esperados.

Esta noción de calidad construida, al referirnos a los tratados para las enseñanzas musicales en la Educación Superior, es susceptible de ser complementada con la vinculación a la noción por la que optan, entre otras posibles, Martin & Stella (2007). Es la noción de “adaptación al objetivo planteado” que responde a “una cierta adaptación del objetivo planteado” (p. 35). En el caso del Tratado de J.-M. Hotteterre, indagar en la calidad construida que subyace a su concepción, elaboración y utilización se orienta a dar a conocer la aptitud para su uso, las oportunidades que presenta de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, etc.

Para obtener datos al respecto, es necesario disponer de indicadores que, percibidos e identificados, den cuenta de las condiciones de la calidad a través de los componentes, rasgos o atributos de esa calidad.

Con un carácter positivo, en esta investigación, son aquellos que constituyen un valor añadido para la calidad del aprendizaje y la enseñanza de las disciplinas instrumentales. Funcionan como vectores de prospección y conocimiento, de descripción e información y, por tanto, son objeto de análisis partiendo del consenso sobre la noción misma de calidad tal y como se preocupan por delimitarla -asociada a programas, materiales de enseñanza, manuales, etc.-, De Ketele & Gérard (2007), Plante & Bouchard (1998) y Robert (2005), entre otros autores.

A partir de los estudios realizados, en Plante & Bouchard (1998), se atribuye al indicador el carácter de criterio, de referente o testimonio, y se le define como “todo suceso cuantitativo o cualitativo que dé cuenta del estado de otro suceso que no puede ser medido directa u objetivamente” (p. 50), a través de indicios.

Para el ámbito de la Educación, se precisa en Legendre (1993) que un indicador, por su naturaleza:

(...) expresa una distancia entre lo que se observa y la realidad subyacente. Esto supone una inferencia de lo observable a lo inobservable (...) implica comparar datos: los del programa, la actividad o el proyecto que se trata de apreciar con los de una situación de referencia significativa; permite emitir un juicio respecto a uno de los cuatro tipos de preocupación (...): la pertinencia, la eficacia e impacto, o la eficiencia. (Legendre, 1993: 708).

Los indicadores se convierten en elementos que informan sobre la estructura, organización y funcionamiento de una realidad, de un objeto. Tomados como datos cualitativos, se refieren a cualidades de las que De Ketele & Gerard (2007) afirman que son “el fruto de una comparación entre dos componentes de la organización –



uno sirviendo de objeto o ´referido`, el otro de ´referencial` o criterio de comparación” (p. 25).

Adaptando estas consideraciones sobre la calidad al Tratado, se refuerza la opción válida y útil de establecer como un indicador emergente de calidad la *dimensión pedagógica* que debe presidir al conjunto de factores centrales del aprendizaje y la enseñanza que nos ocupa.

En los trabajos de los expertos de hace décadas, a los que se refieren investigadores como Scheerens (2004) y Shavelson, McDonnell & Oakes (1991), se contempla este indicador que tomamos -en nuestro caso-, como una propuesta para analizar la calidad del Tratado de J.-M. Hotteterre y para agregarlo a su estatus. Es esencial ya que nos permite comprender mejor, sobre todo, sus condiciones de funcionamiento y de uso en correspondencia con los planteamientos de la Educación Superior en el EEES. Informar y describir las percepciones y opiniones sobre su valor de calidad, siempre a la búsqueda de una optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje, abre expectativas para adoptar decisiones en cada contexto particular.

Tal información y tal descripción se van a producir en términos de grado de coincidencia, de correspondencia, de adecuación, de conformidad, de distancia o de aptitud, etc., respecto a un sistema referencial, resaltando las interrelaciones entre los distintos indicadores o criterios de calidad cualitativos. Éstos deben ser explorados para conocer el Tratado y comprender su valor y funcionalidad como un modelo didáctico, como un instrumento epistémico y un instrumento técnico de calidad.

La significación y los componentes de ese sistema categorial, de los *referentes* o *categorías* para la identificación de los datos más significativos del Tratado en su complejidad, residen en las dos lógicas de acción que lo configuran: la lógica disciplinar y la lógica técnico-profesional (representadas en la Figura 9, y descritas de forma complementaria en las Tablas XI, XII, XV, XVI).

### **3.4.2. Un modelo de referencia de cualidades transversales de la calidad**

Se puede inferir la dimensión pedagógica del Tratado que nos ocupa a través de un cierto número de características tales como las que proponen Bouchard & Plante (2002), en el modelo de nueve dimensiones transversales “definidas de forma mutuamente exclusivas, fáciles de modelizar” (p. 234).

Accedemos a los términos de: pertinencia, coherencia, oportunidad, eficacia, durabilidad, eficiencia, sinergia, impacto y flexibilidad que entran en relación con otros términos, se influyen unos a otros y se encuentran definidos por estos autores, más bien, con el carácter de “cualidades transversales” (Ibid.: 230).

En los informes institucionales y estudios al respecto, se precisa que se trata de cualidades de la calidad tomadas como rasgos o atributos que han de configurar-la, que han de dar cuenta de sus condiciones. De entre ellas, genéricamente consideradas, la *eficacia* es contemplada en una dimensión educativa, la *eficiencia* en una dimensión económica y la *efectividad* en una dimensión política; si bien, priorizando siempre la necesidad de la *pertinencia* en la dimensión de respuesta adecuada y congruente del sistema a las necesidades contextuales como son los planes de estudios, los programas, etc.

A partir de estos aspectos, centramos la atención en aquellas cualidades directas e indirectas que se vinculan al potencial funcionamiento operativo del Tratado. Entendemos que ha de residir en el grado de relación de su estructura y organización con *lo prescrito* en el currículum y *lo construido* por el autor que lo ha concebido y elaborado. Lo cual tiene sus efectos en el docente a la hora de su utilización e incluso adaptación (como elemento clave de la mediación en la formación, según abordamos más adelante).

Con el fin de disponer de un sistema de referencia de las cualidades de la calidad enumeradas por Gerard & Roegiers (2003), y relativas a las funciones de los métodos instrumentales, procedemos al estudio del alcance de estas cualidades. Por sus elementos de filiación e imbricación establecemos la red nocional que las reagrupa desde sus definiciones.

Determinamos y adoptamos como *criterios*<sup>47</sup> las cualidades directas de *pertinencia*, *coherencia* y *eficacia* por su fuerte interrelación, y las cualidades indirectas de *flexibilidad* e *impacto*.

El resultado queda expuesto en la Tabla XVIII para su aplicación en la investigación.

---

<sup>47</sup> A modo de categorías de análisis para el sistema categorial que sustenta la opción metodológica del *análisis de contenido*.

CUALIDADES TRANSVERSALES DE LA CALIDAD <i>Modelo de referencia</i>	CUALIDADES FUNCIONALES DE LA CALIDAD
<b>Pertinencia</b>	<p><i>La autenticidad, exactitud y precisión</i> que se refieren respectivamente y de forma complementaria al grado de relevancia y significatividad de los contenidos que se presentan, al grado de verdad científica e información exacta, y a la presentación completa evitando ambigüedades.</p> <p><i>La contribución a los objetivos de orden personal y afectivo-social</i> que se refieren a las actitudes, apreciaciones y comportamientos positivos hacia la naturaleza de los contenidos y en las relaciones entre los individuos en actividades colectivas.</p>
<b>Coherencia</b>	<p><i>La coherencia</i> observada en el grado de relación lógica entre el contenido y los objetivos a los que se debe servir, y en la relación lógica en la secuencia de contenidos y entre los componentes de una lección: los contenidos y las actividades.</p> <p><i>La progresión de conocimientos y aptitudes intelectuales</i>, relativas a las fases y operaciones de aprendizaje: observar, describir, memorizar, reconocer, identificar, clasificar, organizar, comparar, establecer relaciones, resolver problemas, saber utilizar... (en los esquemas de acción).</p> <p><i>La accesibilidad</i>, en el sentido de la organización lógica y exacta de los diferentes componentes, y de la sistematicidad.</p> <p><i>Guía para el desarrollo de competencias</i>, por cuanto que integra un modo de empleo implícito, una organización secuencial, ejercicios y actividades.</p>
<b>Eficacia</b>	<p><i>La congruencia</i> relativa al grado en que pueda responder a las necesidades para el desarrollo de las prácticas interpretativas en el estilo, dentro de los programas oficiales.</p> <p><i>Las experiencias de aprendizaje y desarrollo de aptitudes</i>, a través de actividades dirigidas por el profesor o indicadas para su realización experiencial.</p> <p><i>La generatividad</i> o, en otros términos, <i>la eficiencia y eficacia</i> relativas al potencial que encierra el contenido del manual para el logro de los objetivos del programa.</p>
<b>Flexibilidad e impacto</b>	<p><i>La interdisciplinariedad</i> relativa a la integración de elementos de otras disciplinas.</p> <p><i>Apoyo para la integración y consolidación de los aprendizajes</i>, por la inclusión de documentos, o referencias a documentos u otros recursos que relacionan los contenidos, los sintetizan, permitiendo a los alumnos su tratamiento y descubrimiento con la ayuda de los docentes.</p>

Tabla XVIII. Sistema de referencia -nocional-, de las cualidades de la calidad para el análisis de los métodos

Para su aplicación en la investigación:

- La *pertinencia*, a partir de su consideración en Bouchard & Plante (2002), como “evidentemente la primera cualidad de un currículum y de su concreción: las intenciones pedagógicas deben responder a necesidades claramente identificadas” (p. 230). Corresponde a la relación de *consenso –acuerdo, congruencia-*, de los elementos de la lógica disciplinar del Tratado de J.-M. Hotteterre con los componentes curriculares, sus objetivos y contenidos para los programas y su discurso disciplinar; es decir, con las necesidades formativas a las que debe responder. Susceptible de ser tratada esta cualidad como un “Valor intrínseco en las relaciones encaminadas al consenso de las normas y los contenidos curriculares”, según reza el título

del trabajo de Bárcenas Ortiz (2009), llevaría a identificar esa relación de consenso, a describirla por el *grado de coincidencia* del que se derivaría el *grado de aptitud* para su uso; la utilidad para De Ketele & Gerard (2007).

Valora la facultad o potencial virtud de que *es acertado y es pertinente* su uso para los programas de la enseñanza que se pretende.

- La *coherencia*, a partir de su consideración en Plante & Bouchard (1998) como “el vínculo de relación lógica” (p. 41), y en Bouchard & Plante (2002) como “el vínculo de conformidad entre los diversos medios y las personas que componen un organismo y se unen para constituir un único y mismo instrumento al servicio del logro de los objetivos planteados” (p. 230). Presenta un carácter más propiamente instrumental al corresponder a la *–adecuación–*, de los elementos de la lógica técnico-profesional del Tratado (esquemas de acción, acciones y tareas docentes, etc.), con lo teórico-conceptualmente prescrito en el marco de las fases operativas. Llevaría a identificar esa relación lógica, a describirla por el *grado de compatibilidad* del que se derivaría igualmente el *grado de aptitud* para su uso.

Valora la facultad o potencial virtud de que *es apropiado y es coherente*, de que puede servir para el logro de los objetivos (el resultado posible de su uso), es decir, su virtud para ser usado.

- La *eficacia* (interna) en interrelación con la coherencia, a partir de su consideración en Bouchard & Plante (2002) como “la relación de conformidad entre los objetivos planteados por el organismo y los resultados efectivamente obtenidos” (p. 230). Presenta un carácter más propiamente mediacional y corresponde a la relación de *similitud –conveniente, debido–*, de los elementos de la lógica técnico-profesional del Tratado<sup>48</sup> (qué competencias profesionales docentes se movilizan en los esquemas de acción contruidos, qué funciones docentes a través de qué acciones y tareas docentes, etc.), con lo prescrito teórico-conceptualmente e institucionalmente respecto de los resultados *potenciales* que han de ser obtenidos (eficacia externa). Llevaría a identificar esa relación de similitud, a describirla por el *grado de proximidad* a lo requerido del que se derivaría también el *grado de aptitud* para su uso.

---

<sup>48</sup> Más bien vinculadas al perfil profesional docente.

Valora la facultad o potencial virtud de *habilidad, de eficacia*, de que puede servir para el logro de los objetivos (el resultado posible de su uso); es decir, su virtud para ser usado.

- La *flexibilidad*, que puede ser tratada como una metacalidad y como una cualidad indirecta junto al *impacto*. Para Bouchard & Plante (2002) “tiene en consideración la naturaleza de los efectos no previstos (...) en relación de conformidad con las expectativas de los diversos entornos con los que está en contacto” (p. 232). Ambas cualidades pueden ser abordadas como una garantía de utilidad focalizada *a priori* bajo el concepto de conocimiento latente (tácito, implícito), generado con carácter de consecuencia lógica e incluso necesaria. Nos referimos a una parte no visible de los contenidos que corresponde a los efectos previstos del Tratado porque ponga en contacto con un entorno de aprendizaje -de conocimiento al que remite-, no explícito y que se pueda y / o se deba aportar con la capacidad de optimizar la utilización del Tratado.

Corresponden estas cualidades a la relación de *consecuencia lógica y necesaria* del contenido implícito del Tratado -*correlación*-, con esa otra vertiente del saber y de su funcionamiento en la enseñanza, conforme a la perspectiva adoptada en Tuning Educational Structures in Europe (2009) sobre las situaciones pedagógicas. Se considera que en ellas los aprendizajes (contenidos competenciales), no son compartimentos estancos y cerrados. Se puede situar al alumno en el curso de una misma sesión a, por ejemplo:

(...) afinar sus capacidades técnicas, explorar un nuevo repertorio, recibir informaciones contextuales de fondo o anecdóticas sobre ese repertorio, ampliar sus conocimientos recibiendo aquellos que le transmita un músico profesional experimentado- e incluso aprovechar consejos útiles o contactos para constituir su red profesional. (Tuning Educational Structures in Europe, 2009: 41).

De alguna manera, estas cualidades indirectas de la calidad presentan un carácter más orientativo que instrumental o mediacional en la perspectiva de la adaptación en función de los contextos, e incluso de elaborar *otros* métodos. Llevarían a identificar esa relación de consecuencia lógica y necesaria, a describirla por un conjunto de *implicaciones educativas -conexiones-*, generadas y articuladas en torno a aumento de contenidos declarativos, nuevas y más aplicaciones prácticas, más recursos, perfeccionamiento, etc. De ellas se derivaría el *grado de aptitud* para su uso. Son de gran interés como cualidades de calidad por cuanto que se trata de la *H.I.P.*, cuyo marco disciplinar es complejo y requiere el esfuerzo y el desafío de

establecer relaciones entre los conocimientos que la configuran, y de lograr su integración o confluencia.

Valoran la facultad o potencial virtud de lo que *es optimizador*, de que puede servir para el logro de los objetivos (el resultado posible de su uso); es decir, su virtud para ser usado.

## **PARTE II**

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**







## **PREÁMBULO**





### *Preámbulo*

Hemos accedido a diversos estudios e informes analíticos y críticos sobre las obras impresas en general<sup>1</sup>, tanto de orden histórico y conceptual (Choppin, 1992), como de orden metodológico para su elaboración (Seguin, 1989; Pingel, 1999), para su concepción, utilización y evaluación (Gerard & Roegiers (2003), junto a los referidos de forma específica a la música (Jorquera Jaramillo, 2004; Lartigot, 1999, 2001; Torres Mulas, 2000; entre otros), y de sus aportaciones se confirma:

- Que la dimensión pedagógica del Tratado de J.-M. Hotteterre -tomada en sí misma como cualidad emergente de su calidad-, constituye un valor añadido, una expectativa de conocimiento y comprensión de su uso para las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco. Sirve a la perspectiva última de optimizar la intervención del docente, que ha asegurar en su alumnado el logro de los objetivos específicos establecidos en las disposiciones oficiales.

- Que -según formulamos en los objetivos de nuestra investigación-, es pertinente *dar cuenta de la dimensión pedagógica* del Tratado<sup>2</sup> a través de las cualidades de la calidad que han de presentar los elementos que lo configuran, al mismo tiempo que es de utilidad *establecer su valor y funcionalidad en términos de implicaciones educativas*.

- Que -respecto a esa función docente central que es la *gestión de las situaciones pedagógicas* en su doble articulación, la *gestión del contenido* y la *gestión de la clase*-, procede analizar el Tratado de J.-M. Hotteterre, como cualquier obra o texto pedagógico impreso. Podremos contemplar en él -por su estatus de modelo didáctico<sup>3</sup>, de dispositivo de enseñanza de esas disciplinas instrumentales-, las dos lógicas de acción que lo configuran en estrecha interdependencia.

---

<sup>1</sup> Obras y textos pedagógicos con el carácter de manuales, métodos, etc., cuyo análisis se eleva al rango de actividad científica desde las investigaciones internacionales de más amplio alcance desarrolladas por la red de equipos de expertos de la UNESCO (especialmente, Pingel, 1999; Seguin, 1989 y Richaudeau, 1979).

<sup>2</sup> Vinculada a la especificidad de los productos derivados de las necesidades educativas y formativas que han de satisfacer, y a la demanda de mejora de la calidad (Gerard, 2001). Ver Introducción.

<sup>3</sup> Ilustrado en Figura 9.

Por una parte, la lógica disciplinar que es observable en su *estructura*, a través de los elementos considerados *marcadores morfológicos* entre los que se encuentran los aspectos del contenido disciplinar y el discurso disciplinar específico<sup>4</sup>. Y, por otra parte, la lógica técnico-profesional que es observable en su *organización* a través de los elementos considerados *marcadores de organización metodológica* que comprenden los aspectos prácticos y el discurso de / para la enseñanza<sup>5</sup>.

La Figura 10 presenta esos aspectos y discursos que, tomados como informaciones contenidas en el Tratado<sup>6</sup>, son susceptibles de dar cuenta de su dimensión pedagógica.

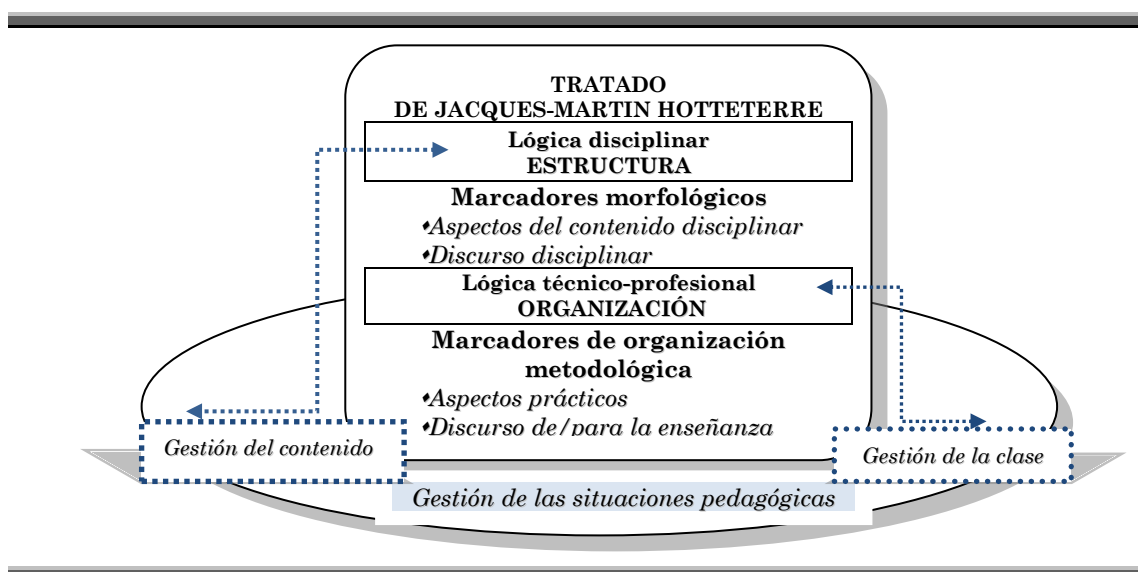


Figura 10. Informaciones del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre para su estudio analítico

Es la naturaleza de esas informaciones la que determina la especificidad de este trabajo, al confluir en ellas los rasgos y características que definen la investigación en Educación:

- una pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas;
- el carácter multi-, inter-, y transdisciplinar que conlleva una naturaleza intermetodológica;
- la relación entre el investigador y el objeto de estudio en su contexto de aplicación;
- la inserción en la reflexión pedagógica y didáctica con el fin de que, respecto del Tratado, como expresamos en los objetivos específicos:

<sup>4</sup> Ver Cuadros 11 y 13 (Capítulo 3).

<sup>5</sup> Ver Cuadros 12 y 13 (Capítulo 3).

<sup>6</sup> Elaborada en conexión con la Figura 9 y lo expuesto en el apartado 3.3.3.

*Se facilite su conocimiento y utilización como factor de mejora de la calidad del aprendizaje y la enseñanza de las disciplinas instrumentales; y*

*Se dé lugar a un desarrollo experto de las competencias prácticas interpretativas.*

Para concretar nuestra metodología de investigación, tenemos en cuenta las pautas que, relativas a los ámbitos de investigación en las ciencias humanas y sociales, encontramos en autores como Bardin (1986), Huberman & Miles (1991), Krippendorff (1990), Latorre, Del Rincón & Arnal (1996), Mucchielli (2005, 2007), Ruiz Olabuénaga (1996), Tójar Hurtado (2006), Van der Maren (1995), así como en el estudio de síntesis aportado por Blais & Martineau (2006).

Y, dado que este trabajo corresponde a la línea de investigación “Práctica interpretativa a partir de tratados, ediciones y documentos en la Educación musical profesional y superior”, consideramos la declaración de intenciones del Groupe de Travail Polifonia sur le Troisième cycle (2007) sobre la investigación vinculada a los estudios de tercer ciclo. Es categorizada como “investigación artística (...) concepto “paraguas” porque (i) abarca actividades de investigación con una base de conocimientos artísticos y un aspecto artístico” (p. 17)<sup>7</sup>. De su lectura se desprende que:

- de entre los cuatro ámbitos de investigación principales y pertinentes, se incluye y se atribuye un sentido de utilidad al “3. La enseñanza de la música, es decir el hecho de guiar a otros en la preparación de interpretaciones musicales en público y en la comprensión de ideas y conceptos musicales” (Ibid.: 16)<sup>8</sup>;
- están implicados “la experiencia artística, los conocimientos y competencias artísticas así como los objetivos artísticos” (Ibid.: 15), y que
- para este concepto de investigación, se insiste en que “debe adherirse a los mismos criterios internacionales de rigor intelectual, de claridad conceptual y de adecuación metodológica que cualquier otro tipo de investigación” (Ibid.: 17).

Entendemos en nuestro caso que conviene la adscripción a tipos interdependientes de investigación en Educación porque corresponde al ámbito de la enseñanza superior como concluye Altbach (2002), se centra efectivamente en la enseñanza y el aprendizaje, emerge de la experiencia práctica en las disciplinas y se inscribe en una metodología descriptiva (Becher, 2001).

---

<sup>7</sup> En el punto 4.3.3, del citado estudio. Enlazamos con lo expuesto en Capítulo 2, apartado 2.5, relativo al debate el debate que abren Gómez Muntané, Hernández Hernández & Pérez López (coords.) (2006).

<sup>8</sup> Además, en el estudio Groupe de Travail Polifonia sur la Recherche (2010), se pone de manifiesto que en los conservatorios, entre las principales actividades y entre los objetivos prioritarios, se sitúa a la Pedagogía / Educación musical en segundo lugar, tras la interpretación. La prioridad investigadora se otorga a la Pedagogía / Educación musical en el 87% de los centros consultados, seguida de la Interpretación (83%), la Composición (73%), la Teoría / el Análisis de la Música (72%), y la Musicología / Etnomusicología (67%).

Son las aportaciones de expertos internacionales en investigación en Educación musical, recogidas por Frega (2001), las que nos muestran que es en el *paradigma de investigación cualitativo interpretativo* en el que podemos inscribir el estudio analítico del Tratado. Paradigma en el que se utilizan métodos y técnicas cualitativos para el tratamiento de los datos. Para esta investigadora, además “El ámbito de la investigación cualitativa que, implica también el estudio descriptivo y comparativo, además de los históricos y filosóficos, afirma su confiabilidad en la capacidad interpretativa del investigador” (p. 39). Así, se orienta más a descubrir que a comprobar.

En consecuencia, nos adscribimos a los tipos de *investigación descriptiva* e *investigación documental* que lo caracterizan.

A la *investigación descriptiva*, cuyo rasgo principal según se define en Legendre (1993):

(...) reside en su capacidad de proporcionar una imagen precisa de un fenómeno o de una situación particular. Se intenta más bien identificar los componentes (...) describir antes que explicar (...) permite profundizar en la naturaleza de las variables sometidas a observación (...). Los estudios descriptivos (...) pueden efectuarse según uno u otro de los métodos existentes (...). (Legendre, 1993: 1078).

A la *investigación documental* dado que, en función del Tratado como *documento*<sup>9</sup>:

(...) pretende la reunión y organización de informaciones en un ámbito específico o respecto a un problema particular (...) el investigador no ejerce ningún control sobre la forma en la que la documentación que le interesa ha sido reunida. Debe contentarse con seleccionar e interpretar lo que le interesa (...) debe interrogar a las fuentes de esta documentación y su significación. (Ibid.: 1079).

Al movilizar el análisis conceptual y la interpretación, igualmente nos inscribimos en el *paradigma de investigación teórico* por el objetivo fundamental que lo caracteriza: el análisis de modelos; cuando precisamente el Tratado se nos muestra con el estatus de modelo didáctico, un “objeto real”, “guía de acción y pensamiento”, “instrumento de comunicación entre los participantes en una esfera de estudios” (Ibid.: 857), con una estructura teórico-técnica de conocimientos y una organización de aspectos prácticos.

---

<sup>9</sup> En Educación y por extensión en investigación, el término documento responde a toda entidad –en distintos soportes y formatos: escritos, visuales, sonoros-, que contiene elementos de información, de referencia (monografías, discos, partituras musicales, obras especializadas, etc.). Es de *formación* -en la perspectiva retenida en Legendre (1993)-, cuando su concepción, su forma y contenido responden a necesidades específicas de eventuales destinatarios. Es de *investigación* porque forma parte del objeto de estudio como fuente de información para la obtención de un corpus de datos.

Desde estos planteamientos, articulamos esta PARTE II dedicada a los *Aspectos metodológicos de la investigación*, en los Capítulos 4 y 5.

El Capítulo 4 para exponer:

- La toma de decisiones relativas al estudio analítico de carácter descriptivo documental del Tratado de J.-M. Hotteterre, concretando la opción metodológica del *análisis de contenido* como método de investigación.
- La toma de decisiones sobre la aplicación de los procedimientos y técnicas específicas que corresponden al análisis de contenido, para el tratamiento de los datos.
- La movilización del dispositivo de indagación según los procedimientos que corresponden para el análisis propiamente dicho, así como para la interpretación de los resultados obtenidos.

El Capítulo 5 para exponer:

- La consiguiente presentación de las inferencias procedentes del análisis del contenido latente del Tratado que, -por su carácter de implicaciones educativas-, conllevan repercusiones pedagógicas y prácticas para la enseñanza de la *H.I.P.*





## CAPÍTULO 4

---





## Capítulo 4

### EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN PARA EL ESTUDIO ANALÍTICO DEL TRATADO DE JACQUES-MARTIN HOTTETERRE

#### 4.1. Toma de decisiones metodológicas

Al situarnos en el marco conceptual e institucional relativo a la gestión de las situaciones pedagógicas para las disciplinas instrumentales Flauta de Pico y Traverso Barroco, el estudio analítico del Tratado de J.-M. Hotteterre conlleva la elaboración de un dispositivo de indagación multidimensional y multicomponencial en torno a las articulaciones percibidas en el documento *(i)*, y en torno a un modelo de referencia de cualidades transversales de la calidad *(ii)*, porque:

*(i)* Las articulaciones percibidas en el Tratado, –como instrumento epistémico para la gestión del contenido y como instrumento técnico para la gestión de la clase–, nos remiten respectivamente a su lógica disciplinar y a su lógica técnico-profesional<sup>1</sup>. En ellas se integran los múltiples elementos estructurales y organizativos que lo configuran. Su armonización –respecto a los que hemos descrito como aspectos del contenido disciplinar y aspectos prácticos propios de la enseñanza de esas disciplinas instrumentales–, es la que da cuenta de esa cualidad de la calidad de importancia clave que es la dimensión pedagógica, en la perspectiva última de las necesidades educativas y formativas que debe satisfacer.

*(ii)* Un modelo de referencia de cualidades transversales de la calidad nos permite sustentar la identificación y descripción de las que encierran los elementos del Tratado<sup>2</sup>. Es a través de ellas como damos cuenta de su dimensión pedagógica, considerando la premisa de que la calidad del Tratado, como la de cualquier obra o texto pedagógico impreso, es un determinante de la calidad de la gestión de las situaciones pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Ver Figura 10.

<sup>2</sup> Cualidades directas e indirectas, tales como la pertinencia, la coherencia, la eficacia y la flexibilidad e impacto. Ver Tabla XVIII.

Transferimos las aportaciones de autores como Gerard & Roegiers (2003), Martínez Bonafé (2007) o Rey (2001), para observar y describir, analizar e interpretar el Tratado, objetivado como un documento fuente de informaciones sobre:

- Los *aspectos del contenido disciplinar* para la gestión del contenido de esas disciplinas instrumentales, cuyo conocimiento y comprensión provienen de las teorías y las orientaciones culturales. Corresponden a los ejes del currículum que se describen como *estudio de las obras y prácticas interpretativas en el estilo* desde lo establecido en los ámbitos internacional y nacional para las *enseñanzas profesionales de Música*, y para los *niveles superiores* de la *especialidad de Interpretación*<sup>3</sup>.
- Los *aspectos prácticos* para la gestión de la clase, cuyo conocimiento y comprensión provienen de las orientaciones pedagógicas y didácticas emitidas por los expertos para estas enseñanzas. Corresponden a la manera de hacer accesibles esos contenidos disciplinares al alumnado mediante las *acciones y tareas docentes*, desde las *competencias y funciones profesionales docentes* requeridas y movilizadas para una enseñanza eficaz, según abordamos en el Capítulo 3.
- Un *discurso disciplinar* propio de la gestión del contenido junto a ese otro *discurso de / para la enseñanza* propio de la gestión de la clase (lenguaje verbal, kinésico y paralenguaje), que corresponde a cuatro tipos de conjuntos textuales<sup>4</sup>. Pone a disposición del alumno los contenidos, y pretende suscitar su aprendizaje.

Este Capítulo 4 está determinado por los interrogantes de orden profesional, educativo y formativo planteados. Por una parte, en relación con la emergencia internacional de la profesionalización y formación de los docentes y el enfoque cultural de la enseñanza y, por otra, desde la afirmación de los materiales de enseñanza como elementos genéricos de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

*¿Qué elementos y factores presenta la estructura y la organización del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre?*

*¿En que medida se inscriben en las lógicas de acción para la gestión de las situaciones pedagógicas del desarrollo de las competencias prácticas interpretativas en el estilo, desde su estatus como método instrumental?*

*¿En qué medida el Tratado de Jacques-Martin Hotteterre asegura la movilización de las competencias y funciones profesionales del docente de estas disciplinas instrumentales?*

*¿Qué cualidades de la calidad presenta que den cuenta de su dimensión pedagógica?*

*¿Qué implicaciones educativas se desprenden y dan cuenta de su valor y potencialidades?*

O en otros términos, *¿Qué aspectos -como referentes para los conocimientos musicales teóricos, técnicos y prácticos-, se infieren y son susceptibles de ser transferidos al docente responsable de la enseñanza de la H.I.P.?*

---

<sup>3</sup> Ver Capítulo 2.

<sup>4</sup> Analíticos, ejemplificadores, iniciadores, generadores.

#### 4.1.1. El análisis de contenido. Fases, procedimientos y niveles de análisis en el Tratado

En función de los objetivos de este trabajo, nuestro posicionamiento metodológico nos lleva a optar por el *análisis de contenido* de tipo cualitativo. Caracterizado como un método o técnica global de investigación de informaciones (comunicaciones) orales y escritas, visuales, etc., nos permite crear las condiciones de seleccionar, analizar e interpretar de forma reflexiva, sistemática y metódica un corpus de datos significativo que se obtiene del Tratado de J.-M. Hotteterre.

Esta opción se basa en los cinco aspectos siguientes que, a modo de condicionantes, vinculamos a nuestros objetivos de investigación:

- a) La visión funcional de Bardin (1986) sobre el análisis de contenido.
- b) La definición procedimental que Mucchielli (2007) atribuye al análisis de contenido de un documento.
- c) Las potencialidades que Huberman & Milles (1991) y Krippendorff (1990) otorgan al análisis de contenido para el estudio de documentos diversos, en nuestro caso del Tratado.
- d) El carácter que presenta el Tratado.
- e) El origen de la información que está ya en el Tratado.

- a) La visión funcional de Bardin (1986) sobre el análisis de contenido.

Este autor lo considera especialmente un “instrumento de análisis de las comunicaciones” (p. 9)<sup>5</sup>, “un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes (Ibid.: 29). Se aplica a todo tipo de discursos y se basa en indicadores combinados.

Desempeña una función heurística, de descripción sistemática lo más objetiva posible y de inferencia -deducciones lógicas y efectos-, por la interpretación. Y, “tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no)” (Ibid.: 32), permite proceder por una descripción cualitativa y cuantitativa de los aspectos significativos (su frecuencia de aparición, su presencia, etc.)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Sitúa su emergencia en Estados Unidos, en los años cuarenta. Y sus orígenes en la teoría de la comunicación siendo aplicado a diversos campos.

<sup>6</sup> Recientemente se encuentra disponible en versión electrónica el trabajo de Picard (2013) -publicado en 1999-, en donde expone la pertinencia del análisis de contenido para el tratamiento de datos en la investigación en Educación musical. Lo define, traza su historia, describe sus etapas y nos aporta los procedimientos y técnicas específicas de su aplicación.

Con estas precisiones, Bardin (1986) abre múltiples perspectivas al análisis de contenido y, en consecuencia, para nuestro dispositivo de indagación porque se trata de:

(...) un método muy empírico, dependiente del tipo de discurso en que se centre y del tipo de interpretación que se persiga. (...) la técnica del análisis de contenido adecuada al campo y al objetivo perseguidos, es necesario inventarla cada vez, o casi. (Bardin, 1986: 23).

b) La definición procedimental que atribuye Mucchielli (2007) al análisis de contenido de un documento.

Desde la convicción de que todo documento puede contener informaciones sobre el propio autor y sobre los efectos buscados al ofrecerlas, se desprende que, para el investigador, este método consiste en una búsqueda efectiva, en la interpretación del sentido y en la formulación y clasificación de lo que contenga. Todo ello, con exhaustividad, de forma metódica y cualitativa, a lo que añadía Bardin (1986), “con el rigor de la objetividad y la fecundidad de la subjetividad” (p. 7).

c) Las potencialidades que Huberman & Miles (1991) y Krippendorff (1990) otorgan al análisis de contenido para el estudio de documentos diversos, en nuestro caso del Tratado.

Coinciden con otros autores en que facilita la sistematicidad en la descripción e interpretación de los componentes de todo tipo de mensajes junto a la formulación de las inferencias válidas susceptibles de aplicación. Además, permite el análisis de lo no observable directamente y el trabajo con datos que no necesariamente estén pre-estructurados.

Incide en ello Tójar Hurtado (2006) quien, al definir este método, lo considera “como proceso cualitativo de análisis, generador de información, interpretación y conclusiones”, para “descubrir los significados del documento (...) tanto los manifiestos como los latentes” (p. 311). Permite indagar en lo que se evoca en el documento, en lo *no dicho*.

d) El carácter que presenta el Tratado.

Puede funcionar bien el análisis de contenido, en primer lugar, porque el Tratado es un documento susceptible de ser abordado como una comunicación, con unas condiciones de producción particulares, unos destinatarios, con una doble articulación por su estatus de método instrumental, y porque abarca informaciones bajo diversos formatos. En segundo lugar, porque nos ofrece elementos textuales y

gráficos y de otro orden propios de un método instrumental de la época barroca, lo que conlleva que se otorgue importancia al contexto, a las condiciones de producción; en nuestro caso de lo que J.-M. Hotteterre comunica. Elementos que, en concreto, pueden ser asociados a aspectos del contenido disciplinar y a aspectos prácticos para las enseñanzas de las disciplinas instrumentales citadas.

e) El origen de la información que está ya en el Tratado.

Este documento ofrece datos que, en la perspectiva de Van der Maren (1995), se considerarían “datos invocados” (p. 302), naturales, en los que hay que tener en cuenta que se nos muestran “condicionados por el contexto y las necesidades de su producción”<sup>7</sup> (Ibid.: 305). Todo ello facilita la determinación de categorías de análisis exhaustivas, excluyentes, objetivas y adaptadas al contenido y a los objetivos de este estudio.

Es lo que nos lleva a adoptar de forma complementaria el *análisis temático* y el *análisis propositivo* (el qué, el acerca de qué y el cómo, a través de las frases, palabras, imágenes, encuadres, etc.), y de *apreciación valorativa*, a modo de juicio de valor en términos de cualidades de la calidad.

Teniendo en cuenta los procedimientos comunes que encontramos en los autores citados, y a partir de las tres fases interdependientes que describe Bardin (1986) como pre-análisis, análisis propiamente dicho, y tratamiento de los resultados obtenidos y su interpretación, realizamos las adaptaciones que estimamos oportunas para un itinerario de indagación propio<sup>8</sup>.

Describimos sus componentes bajo los epígrafes que siguen:

- i) Plan global: fases
- ii) Actuaciones y procedimientos operativos
- iii) Niveles de análisis. Análisis derivado

i) Plan global: fases

Trasladamos al plano de la aplicación esas tres fases citadas estableciendo como procesos, entre sí complementarios y en gran medida interactivos (según el modelo de flujo de Huberman & Milles, 1991), los que denominamos:

---

<sup>7</sup> Datos ya existentes que el autor diferencia de los que denomina *suscitados* (propios, por ejemplo, de entrevistas, biografías y relatos de práctica), y de los que denomina *provocados* (procedentes, por ejemplo, de tests y cuestionarios cerrados).

<sup>8</sup> Para un análisis que, en Latorre, Del Rincón & Arnal (1996), es considerado como una “artesanía intelectual” (p. 212), que necesita del conocimiento de los aspectos metodológicos.

- Acceso al documento — presentación descriptiva global.
- Preparación formal — recogida de datos — definición del corpus de datos.
- Análisis de los datos propiamente dicho — descripción, interpretación de los resultados e inferencias.

ii) Actuaciones y procedimientos operativos

Adaptamos a nuestro posicionamiento las actuaciones y procedimientos cuya secuencia y en algunos casos simultaneidad hacen operativo nuestro plan global:

- Presentar y describir la estructura del Tratado de J.-M. Hotteterre mediante su análisis previo.

- Establecer, en función de los interrogantes y objetivos planteados, los niveles de análisis en el Tratado con los instrumentos y soportes específicos elaborados para la presentación y descripción de los datos.

- Seleccionar unidades de análisis: a) las unidades de contexto y b) las unidades de registro.

a) Las unidades de contexto que, al tratarse de un método instrumental, son los segmentos significativos analizables, a nivel de los marcadores morfológicos y de organización metodológica de toda obra pedagógica<sup>9</sup>. Como indica Bardin (1986) “cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro” (p. 82).

b) Las unidades de registro que, al tratarse de un documento escrito, son los enunciados o palabras, imágenes, rasgos gráficos u otros elementos<sup>10</sup> que, en las correspondientes unidades de contexto, han de contener unidades de sentido (indicadores de noción) respecto a las categorías de análisis. Se apela a núcleos de sentido, a lo denotativo –lo explícito- y a lo connotativo –lo implícito- para su valoración cualitativa o cuantitativa<sup>11</sup>. A lo connotativo, porque como nos indica el propio Bardin (1986) puede tratarse de temas, ideas, conceptos que se asociarían a varios temas que se encuentren bajo lo explícito, igualmente, en función de los objetivos que nos planteamos y por el carácter del Tratado.

- Localizar, determinar y definir las categorías de análisis como clases de informaciones en las que se han de agrupar las unidades de registro.

---

<sup>9</sup> Las seleccionamos a partir del Cuadro 13 que describe las unidades de la estructura y las de la organización para el análisis de un método instrumental (ver Capítulo 3).

<sup>10</sup> Objetos principales de pensamiento y conocimiento que, en la encrucijada de unidades perceptivas (palabras, frases, etc.), y unidades semánticas (temas, ideas, conceptos que representan un tema, etc.), se visualizan al hacer un “corte formal” en el documento.

<sup>11</sup> Como corresponde al análisis de contenido, se puede orientar la interpretación de los resultados, según las unidades analizadas, apreciando su frecuencia y su presencia / ausencia, siempre valoradas cualitativamente.



Proceden de los sistemas referenciales consultados y elaborados, en su caso, a lo largo de la PARTE I de este trabajo<sup>12</sup>, por lo que adoptan el carácter que les atribuye Bardin (1986) de “categorías (...) o epígrafes significativos” (p. 28). Nos ocupamos de que presenten objetividad, exhaustividad, fidelidad y productividad en el sentido de estar adaptadas al carácter que presenta el Tratado para recuperar y organizar el contenido de las informaciones que éste encierra.

- Codificar para registrar los datos, en su caso<sup>13</sup>, facilitando la categorización.
- Diseñar los instrumentos y soportes (en formato de parrillas de doble entrada)<sup>14</sup> para presentar los datos obtenidos, combinarlos, utilizar directamente los resultados y manejar la importancia cualitativa y cuantitativa de las unidades de registro.

- Categorizar, aplicando las decisiones tomadas, mediante la identificación y agrupación de las unidades de registro, según lo que podemos considerar un tratamiento semántico manual. Procedemos por aproximaciones sucesivas al significado que encierran las informaciones y, de forma complementaria, aseguramos la confirmabilidad y la credibilidad<sup>15</sup> por la reflexión y por la observación persistente, las comprobaciones y el juicio crítico<sup>16</sup>.

- Describir e interpretar los resultados y realizar inferencias, -bajo el ángulo de la relación temática y propositiva y bajo el ángulo de la apreciación valorativa-, en vinculación con las cualidades de la calidad, y adoptando una actitud reflexiva, comparativa y moderadamente crítica.

### iii) Niveles de análisis

Conforme a la doble articulación del Tratado y, en consecuencia, de las informaciones que contiene, establecemos tres niveles centrales de análisis y un análisis derivado a partir del realizado en el primer nivel. Están previstos en función de cualidades de la calidad tales como la *pertinencia*, la *coherencia*, la *eficacia*, la *flexibilidad e impacto*.

---

<sup>12</sup> Avanzamos que se trata, por una parte, de la Figura 6 y las Tablas X, XI, XII y, por otra parte, de las Tablas XIV, XV y XVI.

<sup>13</sup> Codificación anticipada en el caso de los sistemas referenciales que se elaboran en los Capítulos 2 y 3 de este trabajo.

<sup>14</sup> Tras la consulta de las propuestas de matrices que ofrecen Huberman & Milles (1991).

<sup>15</sup> Criterios regulativos de la metodología cualitativa que inciden en la pertinencia de cómo se ha realizado la indagación. Encontramos sus procedimientos en Latorre, Del Rincón & Arnal (1996), pp. 216-218.

<sup>16</sup> Por parte del director del trabajo y otras personas consultadas.

Permiten dar cuenta de la dimensión pedagógica describiendo e identificando las respectivas relaciones de *consenso*, *lógica*, *similitud*, *consecuencia lógica* y *necesaria* que revelen los elementos analizados en el Tratado con los que se encuentran en los sistemas referenciales de indicadores curriculares -aspectos del contenido disciplinar-, y en los de aspectos prácticos.

La secuencia es la siguiente:

- Primer nivel de análisis. La estructura del Tratado
- Segundo nivel de análisis. Organización del Tratado en su vertiente estratégica
- Tercer nivel de análisis. Organización del Tratado en su vertiente funcional y operativa
- Análisis derivado. Las implicaciones educativas

*Primer nivel de análisis. La estructura del Tratado*

Para este nivel se pretende describir la lógica disciplinar del Tratado en su perspectiva educativa.

Nos interesa indagar en la pertinencia de los elementos del Tratado que, como en todo método instrumental forman parte de su estructura, identificando su relación de consenso -en el sentido de acuerdo o congruencia-, con los establecidos teórica-conceptual e institucionalmente como aspectos del contenido disciplinar. Éstos se hallan concretados -como hemos indicado-, en un sistema referencial de indicadores curriculares propios de la especialidad, para la gestión del contenido (elaboración de cursos, programas, etc.), que contemplamos en las Tablas XI y XII.

*Segundo nivel de análisis. Organización del Tratado en su vertiente estratégica*

Para este nivel se pretende describir la lógica técnico-profesional del Tratado en su perspectiva de intervención docente.

Nos interesa indagar en la coherencia de los elementos del Tratado que, como en todo método instrumental, forman parte de su organización estratégica, identificando su relación lógica -de adecuación-, con los establecidos teórica-conceptual e institucionalmente como aspectos prácticos propios de la especialidad.

Se encuentran en un sistema referencial de indicadores metodológicos para la gestión de la clase (esquemas de acción didáctica, fases, etc.). Nos referimos a las Tablas XV y XVI.

*Tercer nivel de análisis. La organización del Tratado en su vertiente funcional y operativa*

Para este nivel, con los mismos planteamientos del nivel de análisis anterior, nos interesa indagar en la eficacia de los elementos del Tratado que forman parte de su organización funcional y operativa, identificando su relación de similitud -de lo conveniente o debido-, con los establecidos teórica-conceptual e institucionalmente como aspectos prácticos propios de la especialidad para la gestión de la clase (actuaciones profesionales docentes, competencias docentes, etc.).

*Análisis derivado. Las implicaciones educativas*

Se realiza además un análisis derivado que incide en la descripción de la lógica disciplinar del Tratado. Nos interesa indagar en la flexibilidad e impacto de los elementos del Tratado que forman parte de su estructura. Para ello, utilizamos el corpus de datos significativo correspondiente al contenido latente, a lo implícito, obtenido simultáneamente al de los datos del contenido manifiesto del documento en el primer nivel.

Al emerger de los marcadores morfológicos de su estructura, nos permiten describir e inferir las implicaciones educativas del Tratado en relación de consecuencia lógica y necesaria, de correlación, conexiones, para la optimización de su uso.

A efectos de nuestro itinerario de indagación, la Figura 11 aporta la modelización del análisis de la dimensión pedagógica del Tratado.

DIMENSION PEDAGÓGICA DEL TRATADO DE JACQUES-MARTIN HOTTETERRE		
Cualidades de la calidad	Niveles de análisis	SISTEMA REFERENCIAL DE INDICADORES CURRICULARES Y ASPECTOS PRÁCTICOS
PERTINENCIA	Primer nivel	●Relación de consenso
	Estructura	
COHERENCIA	Segundo nivel	●Relación lógica
	Organización estratégica	
EFICACIA	Tercer nivel	●Relación de similitud
	Organización funcional y operativa	
FLEXIBILIDAD E IMPACTO	Análisis derivado	●Relación de consecuencia lógica y necesaria
	Implicaciones educativas	

Figura 11. Modelización del análisis de la dimensión pedagógica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre

#### 4.1.2. Unidades y categorías de análisis. Su determinación, selección y definición

Para cada uno de los tres niveles centrales de análisis de las informaciones que se alojan en el Tratado de J.-M. Hotteterre, seleccionamos los dos tipos de unidades de análisis, las de contexto y las de registro, y determinamos y definimos las categorías de análisis correspondientes.

- Para el primer nivel de análisis, centrado en la estructura del Tratado:

- Son *unidades de contexto* las que nos proporcionan los lugares o unidades de comprensión de la lógica disciplinar del Tratado, concretada en la estructura que el autor otorga a su método instrumental a través de los denominados marcadores morfológicos.

Ilustrados en el Cuadro 11 con el carácter de organizadores previos extrínsecos e intrínsecos, se trata de las unidades de la estructura que, para el análisis de un método instrumental, describe el Cuadro 13 como reproducimos a continuación:

- Contenido editorial:  
Distribución y funciones de los elementos: Prefacio, índice, introducción, etc.
- Bloques tipográficos:  
Composición de la articulación en lecciones, unidades didácticas, etc., (puesta en página): Títulos, subtítulo, ilustraciones, etc.

- Bloques informativos: Estructura del texto, en la articulación en lecciones, unidades didácticas, etc., (en relación con las competencias que se deben desarrollar, los objetivos de enseñanza, los de aprendizaje que deben lograr los alumnos, y los contenidos que se les ofrecen).
- Un discurso disciplinar: Verbal, icónico, etc.
- Las ilustraciones: (claras, precisas, informativas, etc.).

De entre ellas, seleccionamos como unidades de contexto el *prefacio* y los *capítulos*<sup>17</sup> dado el carácter del Tratado que responde a las condiciones de producción de la época barroca y del contexto sociocultural de los eventuales destinatarios. El *prefacio* porque presenta el carácter de contenido editorial por excelencia, y los *capítulos* porque reúnen -en su composición-, el carácter de bloques tipográficos e informativos sobre objetivos de enseñanza y aprendizaje, contenidos y un discurso disciplinar, con la inclusión de ilustraciones.

Estas unidades de contexto tienen amplitud suficiente para poder definir en ellas las unidades de registro como núcleos de sentido, temas, ideas situadas dentro de ellas, a través de elementos textuales y paratextuales.

- Son *unidades de registro* los núcleos de sentido que proceden de lo explícito y de lo implícito del Tratado. Son aislables en fragmentos de enunciados de largura variable, palabras, imágenes, rasgos gráficos y de otro orden que contienen indicadores de noción de *objetivos* de enseñanza y de aprendizaje, y *contenidos* de las disciplinas instrumentales. Y, además, aquellos elementos léxicos que son indicadores de noción de un *discurso disciplinar* específico.

- Son *categorías de análisis* en cada unidad de contexto, los elementos que, -en términos de objetivos y de contenidos que corresponden a los ejes curriculares estudio de las obras y prácticas interpretativas, y se abordan en la perspectiva competencial<sup>18</sup> como elementos cognitivos (conocimientos), funcionales (aptitudes), y personales y sociales (actitudes).

Configuran las Partes III y IV de la Tabla XI, y las Partes IV y VI de la Tabla XII, tomadas como sistemas referenciales de indicadores curriculares de estas enseñanzas de niveles profesional y superior de Música.

---

<sup>17</sup> Capítulos correspondientes -como describimos más adelante-, a los dos tratados que integran el documento: del Capítulo Primero al IX del tratado de la Flauta Travesera, y del Capítulo I al IV del tratado de la Flauta de Pico.

<sup>18</sup> Ver en las Figuras 6 y 9.

El Cuadro 14 expone estas determinaciones, y constituye la base para el diseño de parrillas de doble entrada en las que manejamos los datos.

UNIDADES DE ANÁLISIS		CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Unidades de contexto	Unidades de registro	
<b>Marcadores morfológicos</b>  <input type="checkbox"/> La estructura con: - Prefacio - Capítulos  <input type="checkbox"/> Elementos textuales y paratextuales       (Tomado de Cuadro 11)	<input type="checkbox"/> Indicadores de noción (textuales y gráficos), de: - <i>Objetivos de enseñanza y de aprendizaje</i> - <i>Contenidos</i> - <i>Discurso disciplinar específico</i>  <input type="checkbox"/> Distribuidos en <i>Aspectos organizativos curriculares</i> relativos a: - <i>Estudio de las obras</i> Elementos: - Cognitivos - Funcionales - Personales y sociales  - <i>Prácticas interpretativas</i> Elementos: - Cognitivos - Funcionales - Personales y sociales  (Tomado del Cuadro 13 y de Figura 9, <i>Lógica disciplinar</i> )	<b>Enseñanzas profesionales de Música</b> -Tabla XI-  <input type="checkbox"/> Parte III - <i>Objetivos</i> Flauta de Pico  <input type="checkbox"/> Parte IV - <i>Contenidos</i> Flauta de Pico  <b>Especialidad de Interpretación</b> -Tabla XII-  <input type="checkbox"/> Parte IV - <i>Perfiles profesionales</i>  <input type="checkbox"/> Parte VI - <i>Materias Obligatorias de Especialidad. Contenidos</i>

Cuadro 14. Unidades de contexto, de registro y categorías de análisis para el primer nivel de análisis

• Para el segundo nivel de análisis, centrado en la organización estratégica del Tratado:

- Son *unidades de contexto* las que nos proporcionan los lugares o unidades de comprensión de la lógica técnico-profesional del Tratado, concretada en la organización estratégica con la que el autor configura su método instrumental, a través de los denominados marcadores de organización metodológica. Ilustrados en el Cuadro 12 con el carácter de estructuración interna (segunda estructuración), se trata de las unidades de esa organización que describe el Cuadro 13 para el análisis de un método instrumental, como reproducimos a continuación:

- Las estrategias y procedimientos de enseñanza, a través de acciones y tareas docentes en contexto, prácticas, actividades, materiales que se deben utilizar, etc., desde las competencias y funciones profesionales docentes.
- Un discurso de/para la enseñanza, en la exposición clara de los contenidos, (informaciones, conocimientos, explicaciones u otro tipo de elementos para el desarrollo de las competencias propias de la disciplina instrumental).

De entre ellas, seleccionamos como unidades de contexto al conjunto de *estrategias y procedimientos de enseñanza* que subyace a cada capítulo del Tratado. Son abordadas a través de las denominadas *acciones y tareas docentes en contexto*, dado

el carácter del Tratado que responde a las necesidades percibidas en el medio socio-cultural de la época barroca. Son observables a través de los elementos textuales y paratextuales.

- Son *unidades de registro*, en primer lugar, aquellos enunciados, palabras, imágenes, rasgos gráficos y de otro orden que, en cada unidad de contexto, son indicadores de noción de las *acciones y tareas docentes en contexto*, en el seno de los esquemas de acción. Vinculadas a las fases operativas propias de una enseñanza eficaz, su denominación y codificación corresponden:

- |   |  |
|---|--|
| • Para las fases operativas, a:         | • Para las acciones y tareas docentes a: |
| 1. <i>Demostración/Activación (D/A)</i> | D/A1, D/A2, hasta D/A9                   |
| 2. <i>Realización/Aplicación (R/A)</i>  | R/A1, R/A2, hasta R/A8                   |
| 3. <i>Integración/Utilización (I/U)</i> | I/U1, I/U2, hasta I/U8                   |

En segundo lugar, aquellos elementos léxicos que son indicadores de noción de un *discurso de / para la enseñanza*, según un lenguaje técnico-pedagógico, a través de los cuatro tipos textuales indicados: analítico-explicativo; transmisor-ejemplificador; iniciador-organizador; generador.

- Son *categorías de análisis* en cada unidad de contexto y por cada capítulo, los elementos que configuran la Tabla XV citada, elaborada en relación con las aportaciones del *Groupe de Travail Polifonia* y con las propuestas expertas para una enseñanza eficaz (ver Figura 5).

El Cuadro 15 expone estas determinaciones y constituye la base para el diseño de parrillas de doble entrada en las que distribuimos los datos.

UNIDADES DE ANÁLISIS		CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
<i>Unidades de contexto</i>	<i>Unidades de registro</i>	
<b>Marcadores de organización metodológica</b>  <input type="checkbox"/> <i>Estrategias y procedimientos de enseñanza, en cada capítulo, (a través de acciones y tareas docentes en contexto).</i>  <input type="checkbox"/> Elementos textuales y paratextuales  (Tomado de Cuadro 12)	<input type="checkbox"/> Indicadores de noción (textuales y gráficos), de: - <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i> , en el seno de - Esquemas de acción - Fases operativas 1. <i>Demostración/Activación (D/A)</i> 2. <i>Realización/Aplicación (R/A)</i> 3. <i>Integración/Utilización (I/U)</i>  <input type="checkbox"/> A través de: - <i>Discurso de / para la enseñanza</i> - Analítico-Explicativo - Transmisor-Ejemplificador - Iniciador-Organizador - Generador (Tomado del Cuadro 13 y de la Figura 9 Lógica técnico-profesional)	-Tabla XV-

Cuadro 15. Unidades de contexto, de registro y categorías de análisis para el *segundo nivel de análisis*

- Para el tercer nivel de análisis, centrado en la organización funcional y operativa del Tratado:

- Son *unidades de contexto* las que nos proporcionan los lugares o unidades de comprensión de la lógica técnico-profesional del Tratado, concretada en la organización funcional y operativa con la que el autor configura su método instrumental a través de los denominados marcadores de organización metodológica.

Ilustrados en el Cuadro 12 con el carácter de estructuración interna (segunda estructuración), se trata de las unidades de esa organización, más bien vinculadas al perfil profesional del docente, a un modelo de profesionalidad. Descritas en el Cuadro 13 para el análisis de un método instrumental, se refieren a las que reproducimos a continuación:

- Las competencias y funciones profesionales docentes requeridas y movilizadas (actuaciones profesionales docentes).
- Las fases operativas en los esquemas de acción, en relación con los objetivos de cada situación pedagógica, la progresión de los contenidos, (articuladas en lecciones, unidades didácticas, etc.).

Seleccionamos como unidades de contexto a las *fases operativas* que, estimadas propias de una enseñanza eficaz, representan las unidades de comprensión de la organización funcional y operativa del Tratado en cada capítulo. Como hemos anticipado en la Tabla XV referencial, constituyen un marco vertebrador de la intervención docente, descrita e identificable mediante las acciones y tareas docentes citadas.

En torno a ellas y para ellas, se articula la movilización de las competencias y funciones profesionales docentes<sup>19</sup> que son configuradoras del perfil profesional del docente de la especialidad en los contextos de enseñanza de la *H.I.P.* requeridas en mayor o menor grado<sup>20</sup> y abordadas en términos de actuaciones profesionales docentes funcionales. Su movilización y realización efectivas tienen lugar en esas acciones y tareas docentes en contexto.

- Son *unidades de registro*, por cada capítulo, esas *acciones y tareas docentes en contexto* resultantes del segundo nivel de análisis del documento, las cuales, llevando nuestro razonamiento en sentido inverso, han de corresponder (a modo de indicadores de noción) a las actuaciones profesionales docentes funcionales, vincu-

---

<sup>19</sup> Establecidas además en relación con los referentes socio-históricos, en nuestro caso, del músico intérprete de Música Antigua (Tabla XV).

<sup>20</sup> Según revelan las especificaciones del citado Cuadro 8, en torno al grado de presencia o movilización.



ladas a cada una de las seis competencias profesionales docentes, según nos aporta el sistema referencial recogido y codificado en Tabla XVI<sup>21</sup>.

- Son *categorías de análisis*, entonces, por cada capítulo del Tratado, los elementos que proceden de la Tabla XVI. De la primera columna, los enumerados como *competencias profesionales docentes* requeridas en las fases operativas propias de una enseñanza eficaz, cuya observación e identificación es factible a través de las acciones y tareas docentes consignadas en la tercera columna (correspondientes, a su vez, a las fases operativas).

El Cuadro 16 expone estas determinaciones a partir de las cuales diseñamos las parrillas de doble entrada para manejar los datos.

UNIDADES DE ANÁLISIS		CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
<i>Unidades de contexto</i>	<i>Unidades de registro</i>	
<p><b>Marcadores de organización metodológica</b></p> <p>-</p> <p>□ Fases operativas, de los capítulos</p> <p>1. <i>Demostración/Activación D/A</i> 2. <i>Realización/Aplicación R/A</i> 3. <i>Integración/Utilización I/U</i></p> <p>(Tomado de Cuadro 12, y en relación con Tabla XV)</p>	<p>□ <i>Las acciones y tareas docentes en contexto resultantes del segundo nivel de análisis</i>, indicadores de noción de:</p> <p>- <i>Las competencias profesionales docentes</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intérprete y modelo artístico</li> <li>2. Planificador y organizador</li> <li>3. Comunicador y pedagogo</li> <li>4. Mediador (facilitador)</li> <li>5. Guía para la reflexión</li> <li>6. Orientador, apoyo, colaborador</li> </ol> <p>requeridas y movilizadas en tanto que:</p> <p>- <i>Actuaciones profesionales docentes funcionales</i></p> <p>(Tomado de la Figura 9 - Lógica técnico-profesional y de la Tabla XV)</p>	<p>-Tabla XVI- (en relación con el Cuadro 8)</p>

Cuadro 16. Unidades de contexto, de registro y categorías de análisis para el tercer nivel de análisis

#### 4.2. Presentación descriptiva del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre y tratamiento de los datos

Para este estudio analítico del Tratado tomamos como documento la versión en castellano realizada por Carlos Núñez Deza -Catedrático de Flauta del Conservatorio de Orense-, para Rivera Editores (2005), en cuya portada presidida por el título de *Principios de la Flauta Travesera o Flauta de Alemania, de la Flauta de Pico o Flauta Dulce y del Oboe*, se nombra al autor como Jacques Hotteterre.

En el interior, se especifica “sobre facsímil en francés de 1728” (p. 3 y p. 67), del que se incluye la copia a continuación del prólogo y del índice del volumen.

<sup>21</sup> De esta tabla, en relación a su vez con la ya citada Tabla XV, cabe precisar que está elaborada a partir de la descripción que se ofrece en el documento Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training Education (2010).

Ocupa las páginas 11 a 65 y conserva su formato original, rasgos gráficos, encuadres, márgenes, ilustraciones, etc., con la tipografía de origen. Se sigue consignando su propia paginación en el margen superior (páginas 1 a 46). La final no paginada, titulada TABLE, tiene el carácter de índice de contenidos, con la indicación FIN., en la última línea.

Esa edición holandesa de 1728 apareció en Amsterdam, como muestra la copia de su portada en la que, bajo el título *Principes de la Flute Traversiere, ou Flute d'Allemagne. De la Flute a Bec, ou Flute Douce, et du Haut-bois, Divisez par Traitez*, se cita al autor en los términos siguientes: *Par le Sieur HOTTETERRE-le Romain, ordinaire de la Musique du Roy*.

Según Antonio Arias, que firma el Prólogo a esta versión en castellano, edición (2005):

En una época como la actual en la que los criterios de interpretación de la música barroca han experimentado una renovación fantástica, la traducción española de los *Principes* supone la satisfacción de una necesidad que urgía. En efecto, tan solo he conocido una versión española, realizada por el Grupo SEMA<sup>22</sup>, que obtuvo una gran acogida por lo que poco tardó en agotarse. (Ibid.: 7).

El facsímil en francés de 1728 al que se refiere esta versión en castellano, mantiene su contenido prácticamente igual que la edición de 1707, si bien conviene exponer un conjunto de nueve particularidades en cierta manera significativas; a saber:

a) El editor de la edición de 1707 en París es Christophe Ballard. La edición de 1728, también en francés, fue realizada por Estienne Roger en Amsterdam, con los consiguientes sellos distintivos de cada editor en la portada.

b) En la parte inferior de la portada de la edición de París (1707), indica como reproducimos exactamente “Chez CHRISTOPHE BALLARD, seul Imprimeur du Roy pour la Musique, rue S. Jean de Beauvais, au Mont-Parnasse. M. DCCVII. Avec Privilege de Sa Majesté”. En la edición de Amsterdam (1728), también en la portada, se precisa “Aux Dépens d’ESTIENNE ROGER, Marchand Libraire, qui vend la Musique du Monde la plus correcte, & qui s’engage de la donner à meilleur marché que qui que ce soit, quand même il devroit la donner pour rien”.

c) En el PRÉFACE de la edición de Amsterdam (1728), se ha eliminado el siguiente párrafo que sí se encuentra en la de París (1707):

---

<sup>22</sup> Conjunto vocal e instrumental dedicado al estudio y la interpretación de la música española de la Edad Media y del Renacimiento.

Ceux qui croiront avoir besoin de Leçons, pour mettre en pratique les Instructions contenuës dans ces Principes, en trouveront chez moy avec les agréments marquez. A l'égard de ceux qui sont plus avancez, je leur prepare quelques suites de Pieces composées exprés pour la Flute. On peut aussi s'exercer sur les Brunettes, & principalement sur les Duo & Trio, de seu Monsieur Gaultier de Marseille, qui viennent d'être mis au jour. (1707, Préface).

d) La edición holandesa (1728) consta de 46 páginas y de la *TABLE* final citada; y la edición francesa (1707) consta de 50 páginas, de la *TABLE* final y de un *Extrait du Privilege* que no contiene la holandesa.

e) En la edición holandesa (1728), aparecen los nombres de las notas situados a lo largo de los márgenes izquierdos y derechos de las páginas correspondientes, mientras que en la francesa (1707) aparecen siempre en la izquierda.

f) Los símbolos empleados en una y otra edición para los sostenidos y los bemoles son distintos en grafía.

g) En todos los ejemplos prácticos que muestra el Capítulo VIII del tratado de la Flauta Travesera, en su edición de 1728, emplea la clave de Sol en segunda línea, mientras que en la edición de 1707 utiliza la clave de Sol en primera línea. Las notas son las mismas en ambas ediciones.

h) En los ejemplos prácticos de los Capítulos VIII y IX del tratado de la Flauta Travesera, la forma de separar las corcheas y las semicorcheas tiene distinta grafía en cada una de las ediciones.

i) El *Exemple* del *Triple double* en 3/2 del Capítulo VIII citado, ocupa dos pentagramas en la edición de 1728 y uno en la de 1707; y los de *Des Coulez* de la edición de 1728 ocupan tres pentagramas mientras que en la de 1707 ocupan dos.

El volumen citado como versión en castellano del Tratado traduce:

- el tratado de la Flauta Travesera -*Capítulo Primero* a *Capítulo IX*, (pp. 71-97);
- el tratado de la Flauta de Pico -*Capítulo I* a *Capítulo IV*, (pp. 98-107); y
- el método para aprender a tocar el oboe, (pp. 108-110).

Los tratados están relacionados entre sí, ya que el autor unas veces cita los capítulos de uno y otro como referencias cruzadas y complementarias, y otras veces alude en un capítulo a otro del mismo tratado para retomar aspectos concretos e indicar la progresión. El método, como está indicado en el Prefacio, es el resultado de una comparación entre la Flauta Travesera y el oboe, que J.-M. Hotteterre considera que “*puede servir de método para aprender a tocar este instrumento*” (p. 69).

Para presentar el documento completo<sup>23</sup>, el Cuadro 17 distribuye su composición en:

- La columna izquierda correspondiente al facsímil, con el paginado original inscrito en el margen superior (pp. 11 a 65 del volumen).
- La columna derecha correspondiente a la versión en castellano que le sigue (pp. 67-116).
- La parte aneja inferior con el listado de *Planches* (pp. 111-116).

---

<sup>23</sup> Mantenemos, en la medida de lo posible, la tipografía y grafías observadas en las fuentes.

<b>PRINCIPIOS DE LA FLAUTA TRAVESERA O FLAUTA DE ALEMANIA, DE LA FLAUTA DE PICO O FLAUTA DULCE Y DEL OBOE. Jacques Hotteterre (2005), 116 páginas</b> <b>PRÓLOGO (pp. 5-8) INDICE (pp. 9-10)</b>	
<b>pp. 11-65 Facsímil en francés de 1728 (47 páginas según paginado original)</b>	<b>pp. 67-116 Versión en castellano</b>
<b>TRAITÉ DE LA FLUTE TRAVESIERE.</b>	<b>TRATADO DE LA FLAUTA TRAVESERA</b>
PREFACE. (Dos páginas). Ilustración CHAPITRE PREMIER. (pp. 1-2) <i>De la situation du Corps, Φ de la position des Mains.</i> CHAPITRE II (pp. 2-4) <i>De l'Embouchure.</i> CHAPITRE III (pp. 4-9) <i>Primere explication de la premiere Planche, sur les Tons naturels.</i> CHAPITRE IV (pp. 9-11) <i>Primere explication de la deuxieme Planche, sur les Cadences naturelles.</i> CHAPITRE V (pp. 12-15) <i>Seconde explication de la Premiere Plnache sur les Diézis Φ les Bemols.</i> CHAPITRE VI (pp. 16-18) <i>Seconde Explication de la seconde Planche sur les Cadences.</i> CHAPITRE VII. (pp. 18-21) <i>Remarques sur quelques demi-Tons, Φ sur quelsques Cadences.</i> CHAPITRE VIII. (pp. 21-29) <i>Des coups de Langue, Ports-de-voix, Accents Φ doubles Cadences sur la Flute Traversiere Φ autres Instruments à vent.</i> CHAPITRE IX. (pp. 29-33) <i>Des Flattements ou Tremblements Mineurs, Φ des Battements.</i>	PREFACIO (p. 69) Ilustración CAPÍTULO PRIMERO (pp. 71-72) <i>De la situación del cuerpo y de la posición de las manos.</i> CAPÍTULO II (pp. 72-74) <i>De la embocadura.</i> CAPÍTULO III (pp. 74-78) <i>Primera explicación de la primera lámina sobre los tonos naturales.</i> CAPÍTULO IV (pp. 78-80) <i>Primera explicación de la segunda lámina sobre las cadencias naturales.</i> CAPÍTULO V. (pp. 80-84) <i>Segunda explicación de la primera lámina sobre los sostenidos y los bemoles.</i> CAPÍTULO VI (pp. 84-86) <i>Segunda explicación de la segunda lámina sobre las cadencias.</i> CAPÍTULO VII (pp. 86-88) <i>Observaciones sobre algunos semitonos y algunas cadencias.</i> CAPÍTULO VIII. (pp. 88-94) <i>De los golpes de lengua, "ports-de-voix", "Accents" y dobles cadencias de la Flauta Travesera y otros Instrumentos de viento.</i> CAPÍTULO IX (pp. 94-97) <i>De los "Flattement" o trinos menores y de los "Battement"</i>
<b>TRAITE DE LA FLUTE A BEC</b>	<b>TRATADO DE LA FLAUTA DE PICO</b>
CHAPITRE I. (pp. 34-35) (Ilustración) <i>De la situation de la Flute, Φ de la position des mains.</i> CHAPITRE II. (pp. 35-39) <i>Explication de la premiere Planche sur tous les Tons.</i> CHAPITRE III. (pp. 39-41) <i>Explication des Cadences.</i> CHAPITRE IV. (pp. 41-44) <i>Des Flattements, Φ des Battements</i>	CAPÍTULO I (pp. 98-100) (Ilustración) <i>De la situación de la Flauta a la posición de las manos.</i> CAPÍTULO II (pp. 100-104) <i>Explicación de la primera lámina sobre los tonos.</i> CAPÍTULO III (pp. 104-105) <i>Explicación de las cadencias.</i> CAPÍTULO IV (pp. 105-107) <i>De los "flattements" y de los "battements".</i>
<b>METHODE, POUR APPRENDRE A JOUER du Haut-Bois. (pp. 44-46)</b>	<b>MÉTODO PARA APRENDER A TOCAR EL OBOE (pp. 108-110)</b>
<b>TABLE</b> du Traité de la Flute Traversiere.	
<b>Planches</b> (pp. 111-116) <i>–ECHELLE de tous les tons et Semitons de la FLÛTE TRAVESIERE par musique et par tablature. (Planche 1ere) (p.111)</i> <i>–ECHELLE de toutes les Cadences ou tremblemens de la FLÛTE TRAVESIERE. –Suite des Cadences dela FLÛTE TRAVESIERE (pp. 112-113)</i> <i>–ECHELLE de tous les tons et Semitons de la FLÛTE A BEC par musique et par tablature. (Planche 1ere) (p.114)</i> <i>–ECHELLE de toutes les Cadences ou tremblemens de la FLÛTE A BEC (Planche 2ième) –Suite des Cadences ou tremblemens de la FLÛTE A BEC (p.115-116)</i>	

Cuadro 17. Composición del volumen con la versión en castellano del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, sobre facsímil en francés de 1728 (Realizada por Carlos Núñez Deza, en 2005)

#### 4.2.1. Primer nivel de análisis: la estructura del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre

Para describir la lógica disciplinar educativa del Tratado, obtenemos un corpus de datos relativos a las unidades de la estructura del Tratado: objetivos de enseñanza y aprendizaje, contenidos y discurso disciplinar<sup>24</sup>. Aplicamos de forma sistemática los procedimientos de:

a) Categorización de los datos de cada unidad de contexto, *prefacio y capítulos* del tratado de la Flauta Travesera y del tratado de la Flauta de Pico, en función de lo expuesto en el Cuadro 14.

b) Interpretación de los resultados, en función de la cualidad de la calidad que es la *pertinencia* de la lógica disciplinar del Tratado, indicadora a su vez de la cualidad emergente de calidad que es su dimensión pedagógica. Tratamos de identificar la relación de consenso –acuerdo, congruencia–, situándonos bajo el ángulo de la relación temática y propositiva y bajo el ángulo de la apreciación valorativa.

Exponemos estos procedimientos en los epígrafes siguientes:

a) *Categorización de los datos por unidades de contexto: el prefacio y los capítulos*

a.1. *Análisis de la unidad de contexto Prefacio del Tratado*

a.2. *Análisis de la unidad de contexto capítulos del tratado de la Flauta Travesera*

a.3. *Análisis de la unidad de contexto capítulos del tratado de la Flauta de Pico*

b) *Interpretación de los resultados del primer nivel de análisis: la pertinencia de la estructura del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre*

b.1. *La lógica disciplinar educativa bajo el ángulo de la relación temática y propositiva*

- *Descripción de los aspectos del contenido disciplinar en el tratado de la Flauta Travesera*
- *Descripción de los aspectos del contenido disciplinar en el tratado de la Flauta de Pico*

b.2. *La lógica disciplinar educativa bajo el ángulo de la relación de apreciación valorativa*

- *Respecto de las enseñanzas profesionales de Música*
- *Respecto de las enseñanzas para las especialidades instrumentales de los niveles superiores*

<sup>24</sup> Ver Figura 11 y Cuadro 13.

### a) Categorización de los datos por unidades de contexto: el prefacio y los capítulos

La categorización de datos se presenta en las parrillas de análisis diseñadas para cada unidad de contexto. Corresponden:

- al análisis del *Prefacio* del Tratado (p. 69), la Tabla XIX;
- al análisis de cada uno de los capítulos del tratado de la Flauta Travesera, *Capítulo Primero* a *Capítulo IX*, (pp. 71-97), las Tablas XX a XXVIII; y
- al análisis de los capítulos del tratado de la Flauta de Pico, *Capítulo I* a *Capítulo IV*, (pp. 98-107), las Tablas XXIX a XXXII.

En cada tabla, las unidades de registro mantienen el orden de aparición en el documento y corresponden a la categorización simultánea tanto de su contenido manifiesto -lo explícito-, presentado en primer lugar, como de su contenido latente -lo implícito-, presentado en segundo lugar.

Les siguen los términos del discurso disciplinar que se registran por orden alfabético.

Como se ha indicado, el corpus de datos que procede del contenido latente es el que utilizamos en el análisis derivado para describir las implicaciones educativas del Tratado.

#### a.1. Análisis de la unidad de contexto *Prefacio del Tratado*

- **Unidad de contexto** *Prefacio* (p. 69).

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: LO EXPLÍCITO			
Categorías de análisis			Unidades de registro
Objetivos			<i>secundar la inclinación de todos los que aspiran a tocarla</i> <i>allanar las primeras dificultades</i> <i>instruir(se) en... con la ayuda de este tratado.</i> <i>[dar] Doy aquí normas, para...</i> <i>[explicar] explicación de la manera en que es preciso afinarlos.</i> <i>[enseñar] Enseño también como se deben hacer...</i> <i>(...) suplir la falta de maestros</i> <i>servir de método para aprender a tocar este instrumento [oboe]</i>
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	<i>Principios de la Flauta Travesera Normas... reglas... los ornamentos... cadencias sobre esos mismos tonos</i> <i>todos los tonos naturales, sostenidos y bemoles</i> <i>No hablo del valor de las notas, ni del compás –reservadas a los Principios y a los Tratados de la Música</i>
		Funcionales	<i>con la ayuda de este tratado... las primeras dificultades (cómo) en que es preciso afinarlos... como se deben hacer las cadencias... Comparación entre Flauta de Pico o Flauta Dulce Flauta Travesera y oboe</i>
		Personales y sociales	<i>Inclinación... cuestan más trabajo.</i> <i>disposición natural</i>

	Prácticas interpretativas	Cognitivos	<i>cadencias sobre esos mismos tonos todos los tonos naturales, sostenidos y bemoles cuáles son los ornamentos para... ilustraciones</i>
		Funcionales	<i>hacer todos los tonos naturales, sostenidos y bemoles... cómo afinarlos... cómo se deben hacer todas las cadencias... tocar con propiedad y con gusto.</i>
		Personales y sociales	<i>instrumento de los más agradables y que más de moda están... curiosidad de los que gustan de este instrumento...</i>
		Discurso disciplinar	

❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			Cultivar el buen gusto Aprender de la técnica de otros instrumentos Ser capaz de recurrir a las analogías con otras disciplinas Conocer y emplear el vocabulario específico
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	[no hablo aquí del valor de las notas, ni del compás] Notas, compás, [a los Principios y a los Tratados de la Música] Principios y otros Tratados El patrimonio musical
		Funcionales	Tablas de ornamentos de otros autores
		Personales y sociales	Estatus social Imaginación, creatividad
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	Obras de otros autores Identificación correcta de las homologías Retórica y Oratoria
		Funcionales	Influencia de otros estilos de interpretación
		Personales y sociales	Formación y enriquecimiento personal
Discurso disciplinar			Fabricantes (de instrumentos), diapasón, ensembles, estilos de interpretación, música de cámara

Tabla XIX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto *Prefacio del Tratado*

## a.2. Análisis de la unidad de contexto capítulos del tratado de la Flauta Travesera

### • Unidad de contexto Capítulo Primero

*De la situación del cuerpo y de la posición de las manos (pp.71-72).*

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: LO EXPLÍCITO	
Categorías de análisis	Unidades de registro
Objetivos	<i>llegar a la perfección del arte... unir (...) el gracejo a la habilidad... [explicar] explicación de la postura en que se debe estar al tocar la Flauta Travesera... [instruirse] [ver] véase la ilustración... [comprobar]... decir sobre este tema...</i>



Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	<p><i>la postura en que se debe estar al tocar...</i>  <i>Ya se toque de pie o sentado, hay que...</i>  <i>Si se está de pie, hay que...</i>  <i>Sobre todo, se debe tener cuidado de...</i>  <i>En cuanto a la posición de las manos, véase la ilustración...</i>  <i>Se comprueba por esa figura, que hay que poner...</i>  <i>En lo que respecta a la mano derecha (C), hay que mantener...</i>  <i>(se puede ver todo esto ilustrado por la figura)...</i></p>
		Funcionales	<p><i>[de pie o sentado, hay que tener] el cuerpo derecho, la cabeza más alta que baja, un poco..., las manos altas sin... la muñeca hacia dentro y el brazo izquierdo cerca...</i>  <i>[Si se está de pie] hay que estar bien plantado sobre las piernas, con el pie... avanzado, el cuerpo asentado sobre... sin ningún agarrotamiento.</i>  <i>no hacer ningún movimiento del cuerpo ni de... al marcar el compás.</i>  <i>esta actitud bien adoptada...</i>  <i>hay que poner la mano izquierda (A) arriba; sujetar la Flauta...</i>  <i>Doblar la muñeca...; disponer los dedos... de forma que...</i>  <i>En lo que respecta a la manos derecha, (C) hay que mantener los dedos... justamente..., o un poco más abajo;</i>  <i>Hay que sujetar la Flauta casi derecha, un poco más baja hacia la pata (D)...</i></p>
		Personales y sociales	<p><i>es necesario... sobresalir... tener cuidado de...</i>  <i>(no hacer)..., como hacen muchos... resulta muy graciosa...</i>  <i>Se comprueba por... se puede ver todo esto...</i></p>
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	<p><i>[de pie o sentado] unir en lo posible el gracejo a la habilidad...</i>  <i>tener el cuerpo derecho, la cabeza más alta que baja, un poco girada hacia...</i>  <i>[de pie] estar bien plantado sobre las piernas...</i>  <i>no hacer ningún movimiento del cuerpo... al marcar el compás</i></p>
		Funcionales	<p><i>de pie o sentado... (todo esto) sin ningún agarrotamiento</i>  <i>no hacer ningún movimiento de...</i>  <i>Teniendo esa actitud bien adoptada, resulta muy graciosa y es tan agradable a los ojos como... ondulante sonido...</i>  <i>justamente... un poco más...</i></p>
		Personales y sociales	<p><i>[llegar a la] perfección... tener cuidado de... en lo posible...</i></p>
	Discurso disciplinar		<p><i>actitud (graciosa), actitud (agradable), agarrotamiento, agujero (cuarto, sexto), arriba, arte, asentado (sobre), brazo (cerca de), cabeza (más alta que baja), cuerpo (derecho), codos, compás, curvados, dedo (primer dedo B, segundo dedo), dedos (casi derechos), doblada (hacia), estirados, figura, Flauta, Flauta Travesera, girada (hacia), gracejo, habilidad, hombro (izquierdo), hombros, ilustración, instrumento, la pata (D), levantar, mano (derecha C), mano (izquierda A arriba), manos (altas), mantener, marcar (el compás), meñique (entre), meñique (sobre), moldura (de la pata), movimiento (del cuerpo), muñeca (doblada un poco), muñeca (hacia dentro), muñeca (izquierda), perfección, pie (avanzado), pie (izquierdo), plantado (sobre las piernas), posición (de las manos), postura, pulgar (justamente debajo de), pulgar (un poco más abajo), situación (del cuerpo), sonido (ondulante), sujetar, sujetar (casi derecha), sujetar (un poco más a la izquierda), tocar (de pie o sentado), tratado, unir</i></p>

❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			Conseguir una posición del cuerpo y las manos lo más natural posible
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	
		Funcionales	Ausencia de tensión corporal
		Personales y sociales	Adaptación de explicaciones a las circunstancias particulares de cada alumno
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	
		Funcionales	Actitud crítica
		Personales y sociales	
Discurso disciplinar			Codos no levantados, cuerpo recto, espalda recta, hombros bajos, notas de “horquilla”

Tabla XX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
*Capítulo Primero del tratado de la Flauta Travesera*

- **Unidad de contexto** *Capítulo II*  
*De la embocadura* (pp. 72-74).

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: <i>LO EXPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>		<i>Unidades de registro</i>	
Objetivos		<i>(...) enseñar por medio de reglas... (la embocadura)</i> <i>... facilitar su aprendizaje.</i> <i>[dar] consejos... esclarecer los problemas de la embocadura.</i> <i>[escribir] los consejos... de la forma más inteligible que me sea posible.</i> <i>[llegar a] obtener una buena embocadura...</i> <i>[prescribir] reglas...</i> <i>estudiar los tonos</i> <i>[ilustrar]... de qué manera... observar todas estas reglas...</i>	
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	<i>la embocadura... la posición de las manos... reglas los tonos y semitonos [remite al capítulo siguiente]</i>
		Funcionales	
		Personales y sociales	<i>lo que es más difícil de lo que se pueda pensar... observar con absoluta exactitud</i>
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	<i>manera de colocar los labios</i> <i>estudiar los tonos</i>
		Funcionales	<i>juntos el uno contra el otro... formar una pequeña abertura</i> <i>colocar la embocadura delante de...</i> <i>soplar moderadamente... intentar obtener sonido...</i> <i>cerrando correctamente todos los agujeros...</i> <i>producir bien</i>

		Personales y sociales	<i>precaución será de gran ayuda no preocuparse de... intentar... asegurarse bien... Los principiantes no se empeñarán demasiado... cuidarse de no caer en (malas costumbres) seguir lo que le pareciera más natural</i>
Discurso disciplinar			<i>abajo, abertura (pequeña), adoptar (otra posición), agujeros, aire, apoyar, apoyar (contra), arco, arriba, avanzar (los labios), cerrando (correctamente), colocar (de forma diferente), colocar (la embocadura), colocar (los labios), colocarse (delante de), contraer (los labios), dedos (de la mano inferior), dedos (de la mano superior), dedos (uno tras otro), dificultad, disposición, embocadura, embocadura (problemas de la) embocar, estirar, extremos (de la boca), girar (continuamente), girar (la Flauta) – hacia dentro – hacia fuera – graciosa (situación de la mano), ilustración, labios (juntos el uno contra el otro), lámina, los labios (estirados), los labios (unidos), manos – la de arriba, mano derecha (arriba), mano izquierda (abajo), mantener, muñeca (hacia afuera), natural, obtener (sonido), obtener (una buena embocadura) posición, posición de las manos, práctica (tener), producir, pulgar (extremo del), punto justo (encontrar), reglas, reiterar (el soplo varias veces), sonido, soplar (moderadamente), soplo, tocar (bien), tono (primer), tonos y semitonos, unir</i>

□ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: LO IMPLÍCITO			
Categorías de análisis			Unidades de registro
Objetivos			Aprender las reglas que se prescriben Aplicar las técnicas del instrumento
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	Contenidos del Capítulo III y del IV – posición de las manos
		Funcionales	Facilitar consejos prácticos Elaboración de una guía docente o del alumno
		Personales y sociales	Esfuerzo
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	
		Funcionales	El <i>color</i> del sonido
		Personales y sociales	Resistencia para enfrentarse a los requerimientos físicos y tensiones psicológicas que plantea la interpretación en público
Discurso disciplinar			Cañas, columna de aire, girar, intensidad, labios, materiales de construcción, paladar, presión, voz

Tabla XXI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
Capítulo II del tratado de la Flauta Travesera

• **Unidad de contexto** *Capítulo III*

*Primera explicación de la primera lámina sobre los tonos naturales (pp. 74-78).*

■ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: <b>LO EXPLÍCITO</b>			
Categorías de análisis			Unidades de registro
Objetivos			<p>[explicar] <i>Primera explicación... Las notas de música escritas sobre las cinco líneas paralelas [sobre la primera lámina]</i></p> <p>[acceder] <i>enseñar [la representación de las notas de música] [comprender la tablatura] el nombre de todas las notas...</i></p> <p>(...) <i>explicar la manera de hacer cada una de estas notas con la Flauta</i></p> <p>[saber] <i>se sabe si el agujero... para hacer tal o cual tono.</i></p> <p>[explicar] <i>lo explico... más inteligiblemente.</i></p> <p><i>conocer por medio de esta lámina toda la extensión de la Flauta Travesera</i></p> <p>[hacer llegar a deducir] <i>Se deduce fácilmente que... [hacer llegar a] comprender que... a conocer (por medio de esta lámina) los tonos naturales...</i></p> <p>[saber] <i>Se sabrá así de qué manera se debe hacer la nota...</i></p> <p>[hacer observaciones] <i>a los principiantes...</i></p> <p>[llegar a] <i>obtener... algunos tonos...</i></p> <p>(...) <i>haber examinado todos los tonos...</i></p> <p><i>[objetivo expresado posteriormente en Capítulo IV]</i></p>
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	<p><i>las notas de música... tablatura...</i></p> <p><i>siete líneas paralelas que... siete agujeros de la Flauta...</i></p> <p><i>los tonos naturales, sostenidos y bemoles</i></p> <p><i>Extensión... dos octavas y algunos tonos...</i></p> <p><i>estos principios...</i></p>
		Funcionales	<p><i>la manera de hacer...</i></p> <p><i>de qué manera se debe hacer la nota Re ...</i></p>
		Personales y sociales	<p><i>no teniendo idea de estos principios...</i></p> <p><i>no abordar en los comienzos demasiadas dificultades... sin preocuparse de...</i></p> <p><i>acordarse de...</i></p> <p><i>no obstinarse en pretender encontrarlos en los comienzos... con discreción...</i></p> <p><i>no habrá que empeñarse en buscarlo indiferentemente en toda clase de Flautas...</i></p>
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	<p><i>formar bien los tonos</i></p>
		Funcionales	<p><i>la manera de... las diferencias... (cambios de digitación...)</i></p>
		Personales y sociales	<p><i>(no abordar desde los comienzos) demasiadas dificultades</i></p>
Discurso disciplinar			<p>[en los márgenes de las páginas]: RE, MI, FA, FA≠, SOL, DO, SI, Tonos forzados</p> <p><i>Afinar, agujeros abiertos o cerrados, agujeros (siete), ajustado con, articular (el viento), aumentar (el viento), avanzar (la lengua hacia los labios), caer bien a plomo (los dedos sobre los agujeros), cadencias, círculos blancos y negros, clave de G, Re, Sol, o de Sol, dedo meñique, destapar,</i></p>

	<p><i>destapando, digitación, embocadura (en situación), embocadura (hacia dentro), estirar (los labios), Fa (bajarlo, – un poco alto), Fa natural, Fa sostenido, firmeza, forzar (el viento), girando la Flauta(s) (hacia dentro), golpe de lengua, juntar (los labios), lámina, líneas paralelas (Siete), llave, manera de embocar, mano inferior (derecha), Mi natural, mantener la Flauta (en posición), moldura de la pata, nota RE, notas de música, D, E, F, etc., notas blancas, notas negras, octavas- primera - segunda, etc., O abierta, piezas de Flauta, posición (primitiva), preludio, pronunciar (suave), presionar, proyectar (viento), pulsar (la llave), soplando (excesivamente fuerte), sostener, sonido (agudo), sostenidos y bemoles, sosteniendo el aire, suavizar los tonos (el aire), subir (una octava), tablatura, tapar (completamente), tono, tonos forzados, tonos graves, tonos naturales, tu (sílabas), útiles (algunos tonos)</i></p>
--	---

❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			Concienciar al oído del verdadero contenido y sentimiento de la composición para la interpretación musical Comprender y reconocer la estructura de las secuencias del discurso musical
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	(p. 74) Piezas de flauta Texturas Acceso a ediciones modernas
		Funcionales	
		Personales y sociales	Responsabilidad
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	Texturas, melodías
		Funcionales	Criterio, intuición Utilización del oído interno (base de la afinación...de la interpretación musical
		Personales y sociales	
Discurso disciplinar			Afectos, arias, ataque, cambios de tonalidad, comas, corcheas, également, elección del tempo, recitativos, serie armónica.

Tabla XXII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
*Capítulo III del tratado de la Flauta Travesera*

• **Unidad de contexto** *Capítulo IV*

*Primera explicación de la segunda lámina sobre las cadencias naturales*  
(pp. 78-80).

■ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: LO EXPLÍCITO			
Categorías de análisis			Unidades de registro
Objetivos			(...) hablar de las cadencias o... (...) dar ejemplos de todos ellos,... [indicar] indicándolos por medio de una tablatura en la segunda lámina. (...) abordar [solo] las cadencias relativas a los tonos naturales (...) hacer entender lo que es... definir [la] como... (Sería superfluo) explicar...ver una ilustración [hacer observar] exactamente las diferentes posiciones de... [hacer aprender] [hacer saber] producir los tonos... [hacer] acostumbrarse a... consolidar... [explicar / dar] en el capítulo sexto otra explicación ... (...) haber consolidado la embocadura con los tonos naturales... [objetivo expresado posteriormente en Capítulo V]
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	cadencias o trinos que se hacen sobre esos mismos tonos... cadencias relativas a los tonos naturales ... reglas... las posiciones de las manos explicadas en la tablatura
		Funcionales	Se comienza por... se acaba por... se hace con el fin de... afinar... batir obre... cubrir con... El número de los batidos que...
		Personales y sociales	cuidado de no apresurarse...
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	Los tonos... la embocadura...
		Funcionales	la cadencia del... afinar y... Se usa poco todos los agujeros deben estar... Se observarán... las diferencias número de batidos calcular por el valor de la nota suspender la cadencia, más o menos a la mitad del valor de la nota... se suele hacer en vez de...
		Personales y sociales	acostumbrarse a los tonos... consolidar la embocadura... no fatigar la memoria... y es muy difícil (de)...
Discurso disciplinar			afinar, agitación (de dos sonidos), agujero (cuarto, quinto, sexto), agujeros (cerrados), aires (fáciles), alentar articulación, batidos (varias veces), batir, batir (la cadencia), cadencia (del Do natural- Do agudo), cadencias breves, cadencias naturales, cadencias o trinos, compás (de dos y de tres tiempos ligeros), cubrir (con el dedo), dedo (sexto), destapando, embocadura, “flattement”, golpe de lengua, golpes del dedo, ilustración, lámina, levantar (los dedos), Mi, movimientos (graves), negras, nota, notas blancas, nota (vigésimo tercera), permanecer (sobre), “port-de-voix”, posición, posiciones (de las manos), Re, reglas, Re grave, semitonos, sonido (inferior, superior), sonidos (distanciados un tono o), soplar, suspender (la cadencia), tablatura, tiempos ligeros, tocar, tonos naturales, tonos simples, usar valor (de la nota)

■ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			Intentar tocar piezas de maestros musicales
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	[ <i>cadencias relativas a otros tonos (En Capítulo IV solo los naturales)</i> ] [ <i>Sería superfluo explicar todas las cadencias unas tras otras</i> ]
		Funcionales	
		Personales y sociales	Comunicación visual con los compañeros, valorar las opiniones
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	[ <i>pequeños aires fáciles</i> ] Ejemplos de compositores italianos y españoles de los siglos XVI y XVII
		Funcionales	
		Personales y sociales	Escuchar a los compañeros en la interpretación musical
Discurso disciplinar			bajo continuo, balance, disonancias, síncopa, timbre,

Tabla XXIII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
Capítulo IV del tratado de la Flauta Travesera

• **Unidad de contexto Capítulo V**

*Segunda explicación de la primera lámina sobre los sostenidos y los bemoles (pp. 80-84).*

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: <i>LO EXPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>		<i>Unidades de registro</i>	
Objetivos		(...) <i>hacer los sostenidos y los bemoles;...afinarlos</i> (...) <i>explicarlos uno por uno.</i> (...) <i>acostumbrar (...) el oído a diferenciarlos bien.</i> (...) [ <i>comprender</i> ] <i>bastante la tablatura como para no tener ya necesidad de explicación.</i> [ <i>hablar</i> ] <i>de la forma de afinar los tonos.</i> [ <i>hacer</i> ] <i>entender... [hacer] algunas observaciones sobre...</i> (...) <i>adquirir la práctica de la embocadura y de los dedos...</i> [ <i>ejercitarse</i> ] <i>en estos refinamientos...</i>	
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	los sostenidos y los bemoles... <i>semitonos...el Re sostenido... El Mi y el Fa natural... un sostenido de una a la otra... Fa natural... efecto ordinario del sostenido... El Fa sostenido... Do sostenido... girar la Flauta y girar la embocadura son equivalentes. afinar los tonos. No hay ningún sostenido entre... por... No hay más que un semitono... con la siguiente diferencia... son completamente diferentes... el Mi bemol equivale al Re sostenido... El Si bemol se hace como... se forma como... afinación de los semitonos... refinamientos que son esenciales no tiene digitación especial (Do sostenido).</i>

		Funcionales	<i>afinarlos por medio de la embocadura... Se comenzará por... enlazar... diferenciarlos... como antes... servirse de Fa natural... destapando el... para afinar este tono se debe... hay que valerse de... para hacer... forma de hacer... que es la más simple. se puede observar en la lámina... por la tablatura... Hay que girar la... establece cierta diferencia entre... para afinarlo hay que... en los comienzos... la práctica de la embocadura... después... refinamientos esenciales... Se hace como... tapando...</i>
		Personales y sociales	<i>Bien... más perfecto... la perfección...</i>
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	<i>el Re natural y sostenido... el Mi y el Fa naturales... tonos agudos... son difíciles... será útil hacerlos... afinarlos como...</i>
		Funcionales	<i>Se comenzará por... girar la embocadura hacia adentro... se volvería a colocar... se haría el Sol sostenido... se girará... se puede bajar este semitono... hay que practicar... el oído siguiendo el orden tal y como... no sentirse atado por esta sutileza en los comienzos...</i>
		Personales y sociales	<i>acostumbrar el oído... acordarse de... muchos no hacen esta diferencia lo más que se pueda... se obtiene con el tiempo</i>
	Discurso disciplinar		[en los márgenes de las páginas]: RE, RE≠, RE , MI, MI , FA, FA≠, SOL, SOL≠, SOL , LA, LA≠, LA , SI, SI , DO, DO≠ , acostumbrar (el oído), afinación, afinar(los), agujero (primero, segundo,... sexto – séptimo...), añadir (dedos), articulación, artificio (particular)bajar (semitono, la cabeza), batidos, be- mol(es), cadencia (primera), cadencias, colocar (la Flauta), destapar, destapando, diferenciar(los), diferente, digitación (especial), Do natural, Do sostenido, efecto (de)notas, efecto (ordinario), embocadura, enlazar (tonos naturales), Fa natu- ral, Fa sostenido, Flautas, girar (la embocadura, la Flauta) (hacia dentro, hacia fuera, al máximo, ), instrumento, lámina, La bemol, La natural, La sostenido, levantar la cabeza, (los dedos), llave, mantener (el soplo), meñique, Mi, Mi bemol, Mi natural, nota (primera, segunda, interior), notas, octava gra- ve, perfección, perfecto, posición de (los dedos), práctica, pre- sión, proyectando (el viento), Re bemol, refinamientos, Re na- tural, Re (nota primera), Re sostenido, semitonos, Si, Si be- mol, situación (ordinaria), Sol natural, Sol sostenido, sonido (superior, inferior), sonidos, sostenidos y bemoles, subir (la nota), tablatura, tapando (completamente), tonalidades (cro- máticas), tono, tonos agudos, tonos naturales, trino, usar



❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
Categorías de análisis			Unidades de registro
Objetivos			[...que se sepa que... aprender... adquirir la práctica de la embocadura y... ejercitar(emos) en estos refinamientos...] <i>Conocer el contexto histórico y ejercitarse</i>
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	Hechos históricos para la <i>H.I.P.</i> Coherencia estilística
		Funcionales	Acceso a ediciones modernas
		Personales y sociales	Esclarecimiento de convicciones
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	
		Funcionales	Toma de decisiones
		Personales y sociales	Gesto retórico del intérprete
Discurso disciplinar			Balance, claro, declamación dramática, fuerte, golpe de diafragma, textura, timbre, tipos de ataque, rodado, sonido aterciopelado.

Tabla XXIV. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
Capítulo V del tratado de la Flauta Travesera

• **Unidad de contexto Capítulo VI**

*Segunda explicación de la segunda lámina sobre las cadencias (pp. 84- 85).*

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: LO EXPLÍCITO			
Categorías de análisis			Unidades de registro
Objetivos			[comprender] los signos que se ven junto a las notas de música... [dar] una explicación. [distinguir] los trinos “prestados”... [explicar] conocer la diferencia de los sostenidos los bemoles... [dar] también una explicación... (...) hacer notar que... [indicar] aquellas que se pueden hacer... [hacer] saber por las explicaciones que he dado sobre todos los tonos (Capítulos III y V). (...) aprender a hacer pronto todas las cadencias. (Capítulo IV) Conocer(emos) esta diferencia por...
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	círculos ○ de la tablatura la ligadura... indica que no hay que dar más que un golpe de lengua... sobre la primera... no sirve más que de... La línea que une los círculos (m) de la tablatura indica en qué agujero... una línea quebrada sobre el segundo círculo para indicar que hay que batir sobre ese agujero. La cadencia del Mi natural... es... (diferencias) de los sostenidos y los bemoles algunos tonos... no admiten cadencia... aquellas que se pueden hacer... las cadencias se componen de estos mismos tonos (simples) Hay alguno tonos agudos que no admiten cadencia

		Funcionales	<i>no hay que dar más que un golpe de lengua... se continúa con el mismo aire... Hay que trinar sobre la nota... Se comienza destapando... se acaba... lo que distancia el sonido superior y acentúa... levantar el meñique de la llave... porque si no... tengamos en cuenta que raramente se ejecutan las que pasan del Si agudo... [Fa sostenido y Sol sostenido]... hay que comenzarlas girando... y acabarlas... los dos tonos... deben ser afinados diferentemente</i>
		Personales y sociales	<i>Hay que tener cuidado de...</i>
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	<i>los trinos prestados... que no acaban en el mismo agujero sobre el que se hace el port-de-voix la disposición de los círculos: el círculo negro precede al círculo blanco... (en las piezas de música)... se indica solo la cruz +... no hay nada que indique el port-de-voix...</i>
		Funcionales	<i>Distinguiremos así... hay que batir sobre ese agujero... Se comienza destapando... se acaba.... El efecto será mucho menor. levantar el meñique de la llave cuando se bate... la cadencia del Fa sostenido tomada del Sol sostenido... Conoceremos esta diferencia por la disposición de los círculos... (en las piezas de música... se indica solo la cruz +... no hay nada que indique el port-de-voix) pero no hay que dejar de hacerlo...</i>
		Personales y sociales	<i>aprender a hacer pronto... cumplir todo lo que acabo de explicar.</i>
Discurso disciplinar			<i>acentuar, afinar, agujero-quinto- sexto-séptimo- cerrado, aire, (sin) alentar, (batir) batiendo, batir, cadencia (natural) – primera – otra, ○ círculo (segundo), círculo negro – blanco, + cruz (al lado de la nota), (destapar) destapando, disposición (de los círculos), distanciar, Do (nota undécima), ejecutar, (efecto), Fa natural, Fa sostenido, (girar) girando (la embocadura), golpe de lengua, hacia dentro – fuera, levantar, — ligadura, línea quebrada, llave, Mi bemol, Mi natural, meñique, notas, piezas de música, port-de-voix<sup>25</sup>, Re, Re sostenido, semitono, sexto dedo, Si agudo (nota vigesimosegunda), Sol sostenido, sonar (alto), sonido superior, tablatura, (tapar) tapando (el agujero), tono entero, trinar. trino – trinos prestados</i>

#### □ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: LO IMPLÍCITO

Categorías de análisis			Unidades de registro
Objetivos			Diferenciar de los sostenidos y los bemoles Distinguir (su significado para la práctica)
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	[la forma de afinar las cadencias (“nada he dicho de...”)] La afinación, las cadencias
		Funcionales	Piezas de música (las cadencias o trinos no están siempre indicados)
		Personales y sociales	

<sup>25</sup> El término en francés *port-de-voix* designa a una apoyatura ascendente. El autor lo utiliza en este sentido con una excepción; a saber, en el comienzo del trino, la nota superior también se define como *port-de-voix*. Nos remitimos a la entrada *ornaments* del *New Grove VI* (p. 388).

	Prácticas interpretativas	Cognitivos	Piezas de música (las cadencias o trinos no están siempre indicados)
		Funcionales	
		Personales y sociales	
Discurso disciplinar			balance, timbre

Tabla XXV. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
Capítulo VI del tratado de la Flauta Travesera

• **Unidad de contexto** Capítulo VII

*Observaciones sobre algunos semitonos y algunas cadencias* (pp. 86-88).

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: LO EXPLÍCITO			
Categorías de análisis		Unidades de registro	
Objetivos		<p>[hablar] de algunos semitonos... que se pueden hacer de diferente manera a...</p> <p>(...) explicado en mi tablatura...</p> <p>(...) lo explico en la tablatura al objeto de evitar una excesiva dificultad.</p> <p>(...) las explicaré... más para satisfacer la curiosidad que para prescribir...</p> <p>[hacer] notar... que se puede hacer...</p>	
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	<p>algunos semitonos y cadencias... Sol sostenido agudo...</p> <p>[una] posición muy utilizada</p> <p>La cadencia del Do sostenido... se puede hacer también de varias maneras... La primera manera...</p> <p>la cadencia del Si natural agudo... La del Si bemol agudo...</p> <p>La cadencia de La sostenido... La del Re natural sobreagudo</p>
		Funcionales	<p>manera diferente de hacer... semitonos y cadencias</p> <p>diversos medios para bajarlo</p> <p>Después de haber tapado el primero... se tapa además... y se destapa... [lo que hacen otras] personas... pero así no se articula bien... se tapa el primero, el segundo...</p> <p>Esta posición... no utiliza más que dos dedos de la mano inferior, hacer una cadencia prestada... afinándola... girándola... no levantar mucho el dedo al batir.</p> <p>La cadencia se efectúa siempre con el segundo dedo...</p> <p>estas cadencias no se hacen en todo tipo de Flautas con la misma facilidad.</p>
		Personales y sociales	<p>así no... bien... pero con discreción.</p> <p>posición menos comprometida... se controlan con más facilidad.</p> <p>se controla con más facilidad... evitar una excesiva dificultad.</p>
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	<p>La primera manera se practica ...</p> <p>La segunda manera se obtiene...</p> <p>El Do sostenido sin trino se puede hacer...</p>
		Funcionales	<p>tapando el segundo y tercer... tapando todos los agujeros...</p> <p>Hay que...</p> <p>difícil que una cadencia hecha con... pueda resultar nítida.</p> <p>dejado los otros destapados. ...nos resulta muy natural...</p>
		Personales y sociales	<p>(posición) muy utilizada...</p> <p>hay que tener cuidado de...</p>

Discurso disciplinar	( <i>afinándola</i> ) <i>afinar</i> , <i>agujero</i> – <i>primero</i> – <i>segundo</i> – <i>cuarto</i> – <i>sexto</i> , <i>alejado</i> , <i>alejados</i> ( <i>dedos</i> ), <i>alta</i> , <i>alto</i> , ( <i>articula</i> ) <i>articular</i> , <i>batir</i> , <i>cadencia</i> “ <i>prestada</i> ”, <i>cadencias</i> , <i>dedo</i> – <i>cuarto</i> – <i>sexto</i> – <i>séptimo</i> , <i>cerrado</i> , <i>comprometida</i> ( <i>una posición</i> ), ( <i>destapa</i> , <i>destapado</i> ) <i>destapar</i> , <i>dificultad</i> , <i>discreción</i> , <i>Do natural grave</i> ( <i>nota undécima</i> ), <i>Do sostenido agudo</i> ( <i>nota vigésimo cuarta</i> ), <i>Do sostenido sin trino</i> , ( <i>efectúa</i> ) <i>efectuar</i> , <i>embocadura</i> , <i>facilidad</i> , <i>forzar</i> ( <i>el aire</i> ), ( <i>girándola</i> ) <i>girar</i> , <i>hacia adentro</i> -dentro, <i>La bemol</i> ( <i>nota trigésimo novena</i> ), <i>La sostenido</i> ( <i>nota vigesimoprimera</i> ), <i>levantar</i> ( <i>el dedo</i> ), <i>llave</i> , <i>mano inferior</i> , <i>Mi bemol</i> , <i>natural</i> , <i>nítida</i> , <i>pasajes</i> , <i>posición</i> , <i>próximos</i> ( <i>los dedos</i> ), <i>Re bemol</i> , <i>Re natural sobreagudo</i> ( <i>nota vigésimo quinta</i> ), <i>semitonos</i> , <i>simple</i> , <i>Si natural agudo</i> , <i>Sol sostenido agudo</i> ( <i>nota decimonovena</i> ), <i>tablatura</i> , ( <i>tapado</i> , <i>tapando</i> ) <i>tapar</i> , <i>trinar</i>
----------------------	---

❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			Aplicar y adaptar los diferentes tipos de articulación a la configuración del discurso musical
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	Subdivisión binaria y ternaria Posición del cuerpo y de las manos Embocadura correcta
		Funcionales	Puntuación, prosodia
		Personales y sociales	Reflexión
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	Posición del cuerpo y de las manos Embocadura correcta
		Funcionales	Comunicación visual
		Personales y sociales	
Discurso disciplinar			armonía, articulación, discurso musical, melodía,

Tabla XXVI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
Capítulo VII del tratado de la Flauta Travesera

• **Unidad de contexto** *Capítulo VIII*

*De los golpes de lengua, “port-de-voix”, “Accents” y dobles cadencias de la Flauta Travesera y otros instrumentos de viento (pp. 88- 93).*

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: LO EXPLÍCITO		
Categorías de análisis		Unidades de registro
Objetivos		<p>(...) hablar de los golpes de lengua y...</p> <p>[explicar] explicación de todos los golpes de lengua...</p> <p>[dar] varios ejemplos...</p> <p>[explicar] la forma de hacer los “flattements” y...</p> <p>[aprender a] hacer la ejecución más agradable y evitar... uniformidad...</p> <p>[aprender a usar] se usan varias fórmulas...</p> <p>[hacer notar] notemos que el Tu y...</p> <p>[hacer] observar que no siempre se deben ejecutar las corcheas iguales...</p> <p>[enseñar a] pronunciar... ejecutar... [utilizar] siguiendo las reglas...</p> <p>[dar] reglas para...</p> <p>[hacer deducir] Se deduce que hay que...</p> <p>[hacer practicar] (...) para producir...</p> <p>(...) anticipar que... [hacer] advertir que...</p> <p>[observar] Observemos con atención los ligados,</p> <p>Aprender(emos) a conocer los “battements”</p> <p>[objetivo anticipado del Capítulo IX]</p>
		<p>Ornamentos... port-de-voix... Accents... dobles cadencias... Flattements... battements...</p> <p>dos articulaciones: Tu y Ru</p> <p>Cuando el número es impar, se pronuncia Tu Ru sucesivamente...</p> <p>Cuando es par se pronuncia Tu en las dos primeras corcheas...</p> <p>cuando es par se hace la primera larga,... puntear – pointer</p> <p>Los compases... son el de dos tiempos, triple simple...</p> <p>Se pronuncia Tu en todas las corcheas y no se utiliza más que para...</p> <p>las corcheas equivalen a negras y las semicorcheas a corcheas simples en este tipo de movimientos...</p> <p>Se utiliza el Ru en las semicorcheas, siguiendo las reglas... para las corcheas. En el compás de triple doble, se pronuncia Tu Ru...</p> <p>todos los compases triples se remiten al triple simple...</p> <p>hay que pronunciar Tu Ru sobre las dos primeras corcheas... en número par...</p> <p>no pronunciar el Ru sobre los trino ni sobre dos notas seguidas...</p> <p>En el compás de triple doble, se pronuncia Tu Ru entre las negras y Ru sobre la blanca...</p> <p>Podemos anticipar que todos los compases triples se remiten a...</p> <p>hay que “puntear” las negras en este compás... De los ligados...</p> <p>se trata de dos o más notas ejecutadas con un mismo golpe de lengua... Del “port-de-voix” y del “Coulement”...</p> <p>El port-de-voix es un golpe de lengua anticipado en un grado...</p> <p>las notas pequeñas que representan los “port-de-voix” no cuentan en la medida del compás...</p> <p>De los “Accents” y de las dobles cadencias...</p> <p>El “Accent” es un sonido que se toma “prestado” del final de algunas notas... La doble cadencia es un trino ordinario...</p>
Contenidos	Estudio de las obras	

		Funcionales	<i>(los golpes de la lengua y de los ornamentos) absolutamente necesarios... golpes de la lengua articulados y ligados en la Flauta Travesera... varias fórmulas... Se aplica continuamente en... pues... Cuando... alternando con... El Tu es el más usado... El Tu y el Ru se regulan por el número de las corcheas... Es muy conveniente observar que no siempre se deben ejecutar las corcheas iguales... se usa con más frecuencia pues estén las semicorcheas sobre la misma línea o procedan por salto, se debe hacer. porque el Ru debe estar siempre mezclado alternativamente con el Tu... lo cual se señala encima o debajo de las notas por medio de ligaduras... El “coulement” se toma un grado por encima y no se practica apenas, más que en... se ligan a las notas principales...</i>
		Personales y sociales	<i>[para dar] mayor expresión</i>
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	<i>(los golpes de la lengua y de los ornamentos) para la ejecución Los compases en que esto se practica son el de dos tiempos, triple simple... Hay... movimientos en los que no se utiliza más que Tu para las corcheas... porque el Ru debe estar siempre mezclado con...</i>
		Funcionales	<i>válidos para los instrumentos de viento evitar demasiada uniformidad en los golpes Hay que pronunciar Ru sobre la nota que... las corcheas equivalen a negras y las semicorcheas a corcheas simples... hay que ejecutar las corcheas iguales y “puntear” las semicorcheas se practica cuando hay dos corcheas mezcladas con negras o bien dos semicorcheas mezcladas con corcheas... no pronunciar Ru sobre los trinos ni sobre..., (porque el Ru debe...) advertir que los golpes de lengua deben ser más o menos articulados según el instrumento... se marcan más en la Flauta de Pico...</i>
		Personales y sociales	<i>para la perfección... ejecución más agradable para... un mayor dulzura... es el gusto quien decide... fiarnos del gusto... tener cuidado de...</i>
Discurso disciplinar			<i>“accents”, agradable (al oído), alternar (alternando), alternativamente, articulaciones principales, articulados, “battements” (mordente)<sup>5</sup>, blancas, breve, cadencias, “dobles cadencias” (trino con determinación)<sup>3</sup>, compás(tipos de) – compases de 6/8, 12/8 y 9/8 - triples, corcheas, corcheas simples, “coulement”, dulzura, ejecución, “flattements” (vibrato de dedo), Flauta Travesera, fórmulas, golpes de lengua – articulados – ligados, (golpes de lengua) rudos, gusto, iguales, impar, instrumentos de viento, larga, ligaduras, ligados, línea, marcar (se marcan) (más), (más) fuerte, medida (del compás), movimientos, negras, negritas, notas (pequeñas), nota – notas - principales, ornamentos, par, perfección, “port-de-voix” (“apoyaturas”)<sup>1</sup>, (procedan por) salto, pronunciar (se pronuncia), “prestado”, “puntear” – “pointer”, redondas, reglas, regular (se regulan), Ru, seis por cuatro, semicorcheas, semitonos, sonido, subir (suben o descienden) – descender grados conjuntos, tiempos, Tonos, trino ordinario, trinos, triple simple – doble, Tu, uniformidad</i>

❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			Conocer las diferentes sílabas aplicables en la articulación de cada ornamento, así como la combinación de vocales Capacitar al alumno para controlar y dirigir su interpretación musical desde el punto de vista emocional así como la respuesta de la audiencia Ser consciente de la importancia de la variedad en la articulación
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	["ornamentos... <i>port-de-voix</i> ", " <i>Accents</i> ", " <i>dobles cadencias</i> ", " <i>flattements</i> ", " <i>battements</i> ", etc.] Identificación Tratados y autores de referencia ineludible (Quantz, C.P.E. Bach, Corrette, D'Anglebert, Couperin...) Vocabulario rico y preciso, terminología propia y uso correcto Acceso a obras ya ornamentadas por sus autores
		Funcionales	Similitudes con la música vocal y la danza
		Personales y sociales	Moderación, criterio formado
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	Tipos de movimientos. Tablas de ornamentos de otros autores
		Funcionales	Emociones Evitar la monotonía Carácter improvisado
		Personales y sociales	Precaución
Discurso disciplinar			Bebung, divisions, doble ataque, fermata, detachez, golpes de arco. lourer. marqué. marteléés. melismas.

Tabla XXVII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
Capítulo VIII del tratado de la Flauta Travesera

• **Unidad de contexto** *Capítulo IX*

*De los "Flattement" o trinos menores y de los "Battement" (pp. 94-97).*

❑ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: <i>LO EXPLÍCITO</i>	
<i>Categorías de análisis</i>	<i>Unidades de registro</i>
Objetivos	<p>[enseñar como] <i>se hace... la diferencia...</i></p> <p>[decir] <i>que no se puede hacer si no es con...</i></p> <p>[enseñar como] <i>se forma... se puede hacer... se hace también...</i></p> <p>(sería difícil) <i>enseñar a conocer precisamente todos los lugares en que...</i></p> <p>[decir] <i>que se hacen frecuentemente sobre...</i></p> <p>(No se pueden) <i>dar reglas más exactas sobre...</i></p> <p>[dar consejo] <i>Lo que aconsejo es tocar... piezas... [aprender] a hacer / conocer los "Battements"... acostumbrarse... a hacerlos sobre las notas en que mejor resulten</i></p>

Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	<p><i>El “Flattement” o trino menor...</i></p> <p><i>Participan de un sonido inferior, al contrario del trino...</i></p> <p><i>El “Battement”... El “flattement” del Re natural grave...</i></p> <p><i>el Re sostenido o Mi bemol... del Mi natural...</i></p> <p><i>Los “flattements” y los “battements” del Fa natural y del Fa sostenido...</i></p> <p><i>El “flattement” del Sol natural... del Sol sostenido o La bemol...</i></p> <p><i>del La natural... del La sostenido o Si bemol... del Si natural...</i></p> <p><i>del Do natural... del Do sostenido o Re bemol..., del Re natural...</i></p> <p><i>del Re sostenido o Mi bemol...</i></p> <p><i>el “battement” del Mi bemol... En cuanto al Re sostenido...</i></p> <p><i>Los “flattements” y “battements” desde este tono hasta el La sostenido o Si bemol...</i></p> <p><i>El “flattement” del Do natural (se hace de dos maneras)...</i></p>
		Funcionales	<p><i>(El “Flattement” o trino menor) se hace casi como el trino ordinario...</i></p> <p><i>se levanta siempre el dedo al terminar, excepto...</i></p> <p><i>El “Battement” se hace batiendo... se debe volver a levantar el dedo... no se puede hacer si no es con un...</i></p> <p><i>se balancea la Flauta con la mano inferior...</i></p> <p><i>es totalmente imposible producirlo.</i></p> <p><i>se hace como el Re natural... se hace por medio de la llave...</i></p> <p><i>se hace sobre el borde del sexto agujero.</i></p> <p><i>se hacen sobre el quinto agujero...</i></p>
		Personales y sociales	
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	<i>El “flattement” del Do natural se hace de dos maneras...</i>
		Funcionales	<i>servirse adecuadamente de ellos</i>
		Personales y sociales	<i>el gusto, la práctica</i>
	Discurso disciplinar		<p><i>agujero(s) (alejado(s) – borde – extremo – cerrado – completo, al mismo tiempo, apoyar (apoyado), artificio, balancear (se balancea) (la Flauta), “Battements”, (batiendo) batir, comenzar, compases, corcheas, destapar - tapar (los agujeros), distribución (de ornamentos), Do natural, Do sostenido, ejecutar (ejecutan), “Flattement” o trino menor, forzados, imitar, La sostenido, levantar (el dedo), , llave mano inferior, meñique, Mi bemol, Mi natural, movimientos ligeros, nota(s) larga(s) (como) las redondas (A) – las blancas (B), las negras con puntillo (C), nota(s) breve(s) (como las negras D), octavas graves, ornamentos, piezas, “port-de voix”, preceder (precedido de), Re, Re bemol, reglas, Re natural, Re natural grave, Re sostenido, sonido inferior, Si bemol, terminar – acabar, todo cerrado – sexto – quinto – cuarto – tercer – segundo, tono – natural – superior, tocar (se toca), trino ordinario, volver a colocar (los dedos)</i></p>



❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			Saber seleccionar los diferentes modelos de flautas y maderas según el repertorio
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	[... <i>dejo los tonos superiores...</i> ] Características de las flautas. Las notas. Los ornamentos
		Funcionales	[...(difícil enseñar a conocer) ... <i>todos los lugares en que hay que colocarlos al tocar</i> ] Postura. Posición de las manos
		Personales y sociales	
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	[ <i>Estos ornamentos no se encuentran indicados en todas las piezas de música y ordinariamente no está más que en aquellas que los maestros escriben para sus alumnos</i> ]
		Funcionales	[...(tocar durante algún tiempo) <i>piezas en que todos los ornamentos estén marcados</i> ]
		Personales y sociales	[... <i>acostumbrarse a hacerlos sobre las notas en que mejor resulten</i> ]
Discurso disciplinar			

Tabla XXVIII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
Capítulo IX del tratado de la Flauta Travesera

### *a.3. Análisis de la unidad de contexto capítulos del tratado de la Flauta de Pico*

- **Unidad de contexto Capítulo I**

*De la situación de la Flauta y de la posición de las manos* (pp. 98-100).

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: <i>LO EXPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>		<i>Unidades de registro</i>	
Objetivos		<i>Dar un pequeño Tratado</i> <i>Explicación [conocer] la manera de sujetar la Flauta y de la situación de las manos</i> <i>[ver] lo que ya se ve representado en la figura anterior</i>	
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	<i>la Flauta derecha delante...</i> <i>colocar el extremo superior A... entre los...</i> <i>El extremo interior B... debe estar alrededor de...</i> <i>No hay que levantar los codos...</i> <i>que es el que se encuentra más elevado</i> <i>el agujero posterior de la Flauta... primer agujero.</i> <i>Al siguiente segundo, y así a los restantes en orden descendente</i> <i>Este dedo (dedo del quinto agujero) no sirve más que para sostener la Flauta... hay que avanzarlos... de manera que...</i> <i>no hay que tapar los agujeros con...</i> <i>El dedo medio de cada mano, al ser más largo que los demás, se doblará un poco para que...</i>
		Funcionales	<i>El pulgar de la mano izquierda debe tapar...</i> <i>El pulgar de la mano derecha debe también colocarse...</i> <i>de manera que se puedan colocar las manos sobre la Flauta sin contraerlas... (los codos) dejarlos caer descuidadamente junto al cuerpo,</i> <i>Se colocará la mano izquierda... mantener los dedos derechos...</i>
		Personales y sociales	<i>en la medida en que se pueda... acostumbrar poco a poco...</i> <i>es un poco difícil al principio... con más facilidad... (tapar)</i>

	Prácticas interpretativas	Cognitivos	
		Funcionales	
		Personales y sociales	<i>... en la medida en que se pueda... acostumbrar poco a poco... ... es un poco difícil al principio...</i>
Discurso disciplinar		<i>abajo, a la derecha (D), agujero – posterior – quinto – primer – segundo, arriba, avanzar (los labios), caer (caiga) (sobre el agujero), centímetro, colocar(se), contraer (sin) (las manos), cuerpo, derecha (la Flauta), detrás, doblar (doblará) (el dedo medio), Flauta de Pico, Flauta Travesera, levantar – dejar caer (los codos), descuidadamente, largo, mano izquierda (C), pata (B) (extremo interior), pico (A) (extremo superior), pulgar, situación (de las manos), sostener (la Flauta), sujetar, tapar, tratado, un pie (distancia)</i>	

❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			[ <i>Conseguir una posición del cuerpo y las manos lo más natural posible</i> ]
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	Ilustraciones, grabados, cuadros
		Funcionales	Ausencia de tensión corporal
		Personales y sociales	Adaptación a las situaciones particulares
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	
		Funcionales	El <i>color</i> del sonido
		Personales y sociales	Resistencia para enfrentarse a los requerimientos físicos y las tensiones psicológicas que plantea la interpretación en público
Discurso disciplinar			Agujeros, cuerpo recto, espalda recta, manos relajadas en posición de <i>túnel</i>

Tabla XXIX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
Capítulo I del tratado de la Flauta de Pico

- **Unidad de contexto Capítulo II**

*Explicación de la primera lámina sobre todos los tonos (pp. 100-104).*

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: LO EXPLÍCITO	
Categorías de análisis	Unidades de registro
Objetivos	<i>Dar aquí una segunda explicación (de la tablatura) (sería superfluo) (...) instruirse suficientemente (...) en el conocimiento de esta tablatura, así como de las notas de música [en capítulo III del tratado de la Flauta Travesera] (...) adecuarlas (cambiar algunos detalles) [las explicaciones] a la lámina de la Flauta de Pico. (...) comprender que eso representa los ocho agujeros... [poder] practicar los [tonos] que faltan (solamente) hablaré del Mi sostenido grave... Aconsejo... (...) haber aprendido los tonos naturales... [objetivo expresado posteriormente en Capítulo III]</i>

Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	<p>la tablatura de la Flauta de Pico</p> <p>las notas de música... ocho agujeros en la Flauta de Pico, en la Flauta Travesera... siete...</p> <p>la primera nota de la Flauta de Pico es Fa... de la Flauta Travesera es Re...</p> <p>El Sol natural [se forma destapando el octavo agujero completo]</p> <p>El Sol sostenido... la mitad del séptimo agujero...</p> <p>... para guardar un cierto orden... del Fa sostenido.</p> <p>El Sol natural [se hace destapando la mitad del octavo agujero...]</p> <p>El Sol sostenido [se hace destapando la mitad del...]</p> <p>El La natural [se forma destapando el séptimo...]</p> <p>El La sostenido se hace... El Si natural... El Do natural...</p> <p>No hay sostenido ente estas dos notas... nos servimos de ...</p> <p>El Do sostenido [se hace...] El Re sostenido... El Mi natural...</p> <p>El Fa natural ...</p> <p>El Fa sostenido... El Sol natural... El Sol sostenido...</p> <p>El La natural... El La sostenido...</p> <p>El Do natural... El Do sostenido ...</p> <p>Hay que aumentar un poco el aire a fin de...</p> <p>Hay que tapar...</p> <p>Hay que dar poco aire a los tonos graves y...</p> <p>Hay algunas Flautas que tienen el cuarto agujero doble.</p> <p>... para hacer la nota Fa hay que tapar todos los agujeros...</p>
		Funcionales	<p>se hace... se forma...</p> <p>dar un golpe de lengua...</p> <p>tapar bien esos ocho agujeros</p> <p>Debemos utilizar el pulgar...</p> <p>el meñique... resulta difícil de independizar para...</p> <p>Este agujero debe permanecer casi siempre tapado...</p> <p>Nos valdremos pues del Fa natural para hacer....</p> <p>los cuatro... con la mano superior y los otros con la inferior, lo cual produce ese tono...</p> <p>el que sirve de sostenido a una nota sirve de bemol a la otra</p>
		Personales y sociales	<p>... la dificultad está en... fácil es comprender que...</p>
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	<p>por el Sol, como usualmente se hace....</p>
		Funcionales	<p>destapando el octavo agujero completo... la mitad del séptimo agujero...</p> <p>... por poco que se deje escapar el aire este tono no se puede hacer...</p> <p>Comenzaremos, pues, por el Sol... como usualmente se hace...</p> <p>destapando la mitad del octavo agujero... en aquellas Flautas que no tienen... en las que lo tienen... será necesario cambiar algunos detalles... solo la acción del pulgar sobre el agujero posterior las diferencia...</p>
		Personales y sociales	<p>con mucha facilidad...</p> <p>no dedicarse primeramente más que a los tonos naturales...</p> <p>para evitar una excesiva dificultad...</p> <p>Esta dificultad viene dada... por...</p>
	Discurso disciplinar		<p>agujero (del pulgar), Agujero (ocho) (siete) primer – segundo – tercer – cuarto – quinto – sexto – séptimo – octavo, agujero – posterior – doble, agujeros (cerrados), aire (emitir – aumentar – soplar – escapar – con presión), a medida que se sube, círculos negros(ocho) – semi-ennegrecidos, bemol(es), cambiar (sin cambiar), colocar, dar golpe de lengua, dar (poco) aire, dedo, desta-</p>

	<p><i>par, Do natural, Do sostenido, Fa natural, Fa (primera nota), Fa sostenido, Flauta Travesera, Flauta de Pico, (hacer) entrar (la uña), independizar (resulta difícil), La natural, La sostenido, línea perpendicular líneas paralelas (ocho), mano (superior – inferior), meñique, Mi natural, Mi sostenido, notas blancas, notas de música, octava superior, pulgar, Re natural, Re sostenido, Si natural, Si sostenido, semitono, Sol, Sol natural, Sol sostenido, sonido agudo, sostenidos, tablatura, tapar (agujeros) (la mitad del agujero, por completo), tono, Tonos (tonos naturales), tonos graves</i></p>
--	--

❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			Instruir(se) suficientemente en el conocimiento de esta tablatura, así como de las notas de música ( <i>en el Capítulo III del tratado de Flauta Travesera</i> ) Concienciar al oído del verdadero contenido y sentimiento de la composición para la interpretación musical Comprender y reconocer la estructura de las secuencias del discurso musical Conseguir una articulación clara y variada Controlar y dirigir la interpretación musical desde el punto de vista emocional
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	Acceso a otras disciplinas: Musicología, Etnomusicología, Análisis, Estética Analogía del fraseo musical con la puntuación y la prosodia
		Funcionales	
		Personales y sociales	Responsabilidad, compromiso
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	Coherencia estilística Terminología de las figuras de la Retórica
		Funcionales	[ <i>practicar los que faltan que son los bemoles</i> ]
		Personales y sociales	Imaginación, gusto, actitud crítica, criterio, intuición
Discurso disciplinar			Afinación, articulación adecuada, comas, declamación dramática, elección del tempo, flexibilidad, fraseo, resonancia, respiración, timbre, textura, tipos de maderas

Tabla XXX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
*Capítulo II del tratado de la Flauta de Pico*

- **Unidad de contexto** *Capítulo III*  
*Explicación de las cadencias* (pp. 104-105).

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: LO EXPLÍCITO			
Categorías de análisis			Unidades de registro
Objetivos			[estudiar] estudiaremos las cadencias sobre esos mismos tonos [tonos naturales]... explicación en [Capítulo IV y VI del tratado de la Flauta Travesera] [tratar] trataré [sólo] algunas cadencias... [comprender] comprensión de todas en general. [hablar] hablaré [sólo] de la del Sol natural... [ver] representado en la tablatura... hablar de los “flattements” y de... explicación... [objetivo anticipado del Capítulo IV]
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	algunas cadencias en particular... para la comprensión de... la cadencia de Fa natural grave...
		Funcionales	el octavo agujero... destapado... Hay que batir varias veces... El Fa sostenido se trina como el Fa natural... Esta cadencia es poco usada... sirve para...
		Personales y sociales	para la comprensión de todas en general...
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	
		Funcionales	debe ser tapado para acabarla... [esta cadencia] deberemos hacer lo mismo en todas las restantes. La cadencia... se hace... Estos tres movimientos se deben hacer seguidos... se hace de una manera diferente de las otras ... hay algunas que se hacen con dos dedos...
		Personales y sociales	
	Discurso disciplinar		

❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			Aplicar y adaptar los diferentes tipos de articulación a la configuración del discurso musical. Desarrollar la libertad creativa
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	Subdivisión binaria y ternaria Posición del cuerpo y de las manos
		Funcionales	
		Personales y sociales	Identificar las <i>emociones</i> y adaptarlas al estilo de la <i>H.I.P.</i> Reflexión
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	Escucha consciente
		Funcionales	Comunicación visual
		Personales y sociales	
Discurso disciplinar			Armonía, articulación balance, bajo continuo, columna de aire, compás, disonancias, elección del tempo, ensembles, melodía, subdivisión binaria y ternaria

Tabla XXXI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
*Capítulo III del tratado de la Flauta de Pico*

• **Unidad de contexto** *Capítulo IV*

*De los “flattements” y de los “battements”* (pp. 105-107).

□ CONTENIDO MANIFIESTO DEL DOCUMENTO: <i>LO EXPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			[explicar] [aprender] la forma de aplicar los preceptos sobre el “flattement” y el “battement”... He explicado [objetivo correspondiente al Capítulo IX del Tratado de la Flauta Travesera]... para hacer...
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	los “flattements” de Sol natural, Sol sostenido y de La bemol... El “flattement” de La natural... El “battement”... El “flattement” de La sostenido o Si bemol... de Si natural... de Do natural... de Do sostenido... de Re natural...
		Funcionales	el “flattement” del Fa natural... no se puede hacer más que... se hace sobre... se obtiene... Se puede hacer también...
		Personales y sociales	
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	
		Funcionales	no se puede hacer más que balanceando la Flauta con... No se puede hacer “battement” sobre estos tonos... se hace sobre... se obtiene... Se puede hacer también... cuando se toca... está precedido de... se hace como...
		Personales y sociales	
	Discurso disciplinar		

❑ CONTENIDO LATENTE DEL DOCUMENTO: <i>LO IMPLÍCITO</i>			
<i>Categorías de análisis</i>			<i>Unidades de registro</i>
Objetivos			Saber seleccionar los diferentes modelos de flautas y maderas según el repertorio Conocer las diferentes sílabas aplicables en la articulación de cada ornamento, así como la combinación de vocales
Contenidos	Estudio de las obras	Cognitivos	[ <i>ornamentos... port-de-voix, Accents, doubles cadencias, flattements, battements, etc.</i> ] Identificación Tratados y autores de referencia ineludible (Quantz, C.P.E.Bach, Corrette, D'Anglebert, Couperin...) Vocabulario rico y preciso, terminología propia y uso correcto Acceso a obras ya ornamentadas por sus autores
		Funcionales	Similitudes con la música vocal y la danza
		Personales y sociales	
	Prácticas interpretativas	Cognitivos	Tablas de ornamentos de otros autores
		Funcionales	Emociones, evitar la monotonía, carácter improvisado, precaución
		Personales y sociales	
Discurso disciplinar			Bebung, detachez, divisions, doble ataque, fermata, golpes de arco, louter, marqué, martelés, melismas

Tabla XXXII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
*Capítulo IV del tratado de la Flauta de Pico*

**b) Interpretación de los resultados del primer nivel de análisis: la pertinencia de la estructura del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre**

Ante las Tablas XIX a XXXII realizamos la interpretación de los resultados que proceden del contenido manifiesto, de lo explícito. En primer lugar, a través de la descripción temática y propositiva de las unidades de la estructura del Tratado analizadas, qué aspectos del contenido disciplinar relativos a objetivos de enseñanza y de aprendizaje, a contenidos, y qué discurso disciplinar configuran la lógica disciplinar concebida por el autor.

Después, bajo el ángulo de la valoración apreciativa y, en función de esa cualidad de la calidad que es la *pertinencia*, identificamos la *relación de consenso* -como acuerdo, congruencia-, de esas unidades de la estructura del Tratado con los objetivos y contenidos establecidos por las disposiciones oficiales para las enseñanzas de estas disciplinas instrumentales.

### ***b.1. La lógica disciplinar educativa bajo el ángulo de la relación temática y propositiva***

En una primera aproximación a estos resultados, cabe afirmar que nos encontramos ante un rico conjunto de elementos a los que J.-M. Hotteterre dota del carácter de conocimientos precisos, de orden teórico-técnico y práctico. Los ofrece de forma extremadamente concisa y rigurosa, evitando las ambigüedades. Y lo hace mediante elementos textuales y paratextuales de la especialidad, en los que reside el componente cognitivo, proyectado sobre el funcional y el personal y social, cuya integración y complementariedad busca el autor en el estudio de las obras y en las prácticas interpretativas.

Desde el prefacio, J.-M. Hotteterre -como maestro de la especialidad-, comunica al alumno destinatario el necesario carácter instructivo y práctico del Tratado para la enseñanza y el aprendizaje. Resulta determinante cuando, motivado por *“aquellos que aspiran a tocarla”*, expresa de forma sucinta lo que considera su meta principal *“allanar las primeras dificultades”*. La desgrana en objetivos tanto de enseñanza *“Doy aquí [dar] normas”, explicación de [explicar] la manera en que”, “enseño también [enseñar] como se deben hacer”,* como de aprendizaje, *“aprender a tocar este instrumento”*.

Incide en ello, cuando en los diferentes capítulos encontramos como objetivos de enseñanza *“enseñar por medio de reglas”, “explicar”, “dar reglas”, “hablar de”, “hacer entender”,* etc., y como objetivos de aprendizaje ya sea, *“estudiar los tonos”, “aprender a tocar pronto”,* ya sea *“aprender a hacer pronto” “[llegar a] obtener una buena embocadura”, “adquirir la práctica de”, “acostumbrarse a”, “ejercitarse en”,* etc. De alguna manera, también responden a su intención de promover un aprendizaje autónomo porque expresa en el prefacio *“uno podrá instruirse en los Principios de la Flauta Travesera con la ayuda de este tratado”* y añade *“incluso suplir la falta de maestros”*.

De hecho, se hace evidente ese aprendizaje en autonomía cuando, a lo largo de los distintos capítulos, abundan indicaciones que parecen más bien destinadas directamente a aquellos que se proponen tanto el estudio de las obras: *“se deberán leer”, “se leerá... donde están explicados”, “leer”,* como las prácticas interpretativas *“Se puede, pues, leer”, “Allí podrán instruirse... leer el comienzo de ese capítulo ... antes de leer este”, “luego se leerá”*. Es aún más evidente, si cabe, ante proposiciones como *“Cuando se hayan practicado... supongo que se conocerá la tablatura lo*



*suficientemente como para...”, “se comprende bastante la tablatura como para no tener ya necesidad de explicación”.*

Al mismo tiempo, se identifican los *elementos funcionales* a los que el autor dota del carácter de aptitudes para la acción práctica interpretativa. Los enunciados que utiliza son claros y reiterativos, orientados fuertemente a:

- La búsqueda de la comprensión de lo explicado, dicho o hablado, por lo que remiten a la Figura 1 (p. 70) que es el grabado realizado por Bernard Picard (1673-1733), mostrando a un músico tocando una flauta de una llave; a la Figura 2 (p. 99), que es una imagen de la Flauta de Pico en la que se ilustra la posición de las manos; a las láminas de las páginas 111-116, y a los ejemplos (pp. 8-93). Centran la atención en los elementos de orden técnico y evitan las imprecisiones sobre los elementos funcionales abordados.

- La práctica interpretativa que se quiere iniciar cuanto antes, pues expresa la pretensión de *“aprender pronto a tocar”*, por lo que quizá, en casi su totalidad<sup>26</sup>, están dotados de una carga semántica prescriptiva / preceptiva. Se trata de proposiciones que, en su mayor parte, indican *“hay que”*, *“no hay que”*, *“se debe”*, *“no hacer”*, *“se hace”*, al lado de las que conllevan matices tales como:

- una opinión para interpretar adecuadamente, *“no se puede hacer”*, *“no habrá que”*, *“debe ser”*, *“sirve también para”*, *“se suele hacer”*;

- una alternativa para solucionar algunas cuestiones (digitación, articulación, etc), *“Se puede hacer también... cuando”*, *“se suele hacer en vez de”*;

- una justificación de la práctica, *“se hace con el fin de”*, *“hay que... para”*, *“porque si no”*; *“Por esta razón, cuando se encuentra... hay que”*, *“se podría hacer también como el Do sostenido, pero es más perfecto como lo indico en”*, *“para evitar una excesiva dificultad”*, etc.;

- consejos para aplicar con autonomía los conocimientos, *“será conveniente”*, *“no aconsejo a nadie tomarse el trabajo de”*, *“evitar demasiada uniformidad en”*, *“no se puede hacer si no es con”*, *“será bueno colocarse delante de un espejo”*, *“Es muy conveniente”*, *“Lo que aconsejo es tocar... piezas”*, *“Aconsejo [a los principiantes] no dedicarse primeramente más que a... para”*, etc.;

- ejemplos, atrayendo la atención con un verbo de acción en futuro, *“se dispondrán...”*, *“se colocará...”*; e introduciendo explícitamente el ejemplo cuando leemos *“Por ejemplo, si una persona”*, o *“Primer ejemplo... Segundo ejemplo... Otro Ejemplo... Ejemplos”*;

- la decisión personal del intérprete *“Se hace sobre... Se puede hacer también... para”*, *“no hay que observar con absoluta exactitud las reglas que yo prescribo”*, etc.;

<sup>26</sup> Se encuentra en Capítulo VII una salvedad, pues indica que es para *satisfacer la curiosidad*.

- una indicación de progreso, para el perfeccionamiento y la profundización, “*después de haber consolidado... se podrá comenzar...*”, “*se harán con mucha facilidad porque*”, “*cuando se haya llegado a una buena embocadura podremos comenzar a... se consultará... y se leerá*”, “*Pasamos, pues, inmediatamente a los bemoles*”, etc.;

- el recurso a conocimientos anteriores, “*se harán como lo he indicado antes en la explicación de*”, “*como lo he explicado al tratar de la octava grave*”, “*cosa que ya he explicado en otro lugar*”.

Al referirse explícitamente a la ejecución en sí misma, siempre se retoma un “*hay que*”, “*no hay que*”, en donde se infiere realmente ese fuerte valor preceptivo.

El carácter técnico y sistemático, quizá a la búsqueda de la eficacia y la utilidad de estas enseñanzas, se encuentra en secuencias de proposiciones que indican “*Se hace sobre... cuando...*”, “*Se hace sobre... o sobre...*”, “*se hace sobre... o sobre... cuando...*”, “*Se hace como...*”, “*Se hace sobre... pero cuando... se hace sobre...*”. En todo caso, el autor busca suscitar el criterio, el gusto, la intuición o la reflexión e incluso la perfección, en proposiciones que precisan “*tocar con propiedad y con gusto*”, “*intentar... producir bien*”, “*no sentirse atado por esta sutileza*”, etc.

Junto a estos elementos funcionales, nos encontramos con algunos *elementos personales y sociales* a los que el autor dota del carácter de actitudes y disposiciones ante todo preventivas, en el sentido de “*cuidado de no apresurarse*”, “*cuidarse de no caer en (malas costumbres)*”, “*asegurarse bien*”, etc. Apela a un don natural, a las aspiraciones, a la inclinación, el interés, la curiosidad, el gusto, etc., “*es el gusto quien decide*”, “*fiarnos del gusto*”.

Entendemos que la identificación textual de lo personal y social es escasa porque se vincula sobre todo a los elementos funcionales, precisamente para anticipar al alumno a la dificultad, estimular su deseo de la perfección, la exactitud y la excelencia en la interpretación; aunque observamos que añade, “*en lo posible*”, “*en la media en que se puede*”, “*poco a poco*”.

Por lo que respecta al *discurso disciplinar*, nos encontramos ante un repertorio de términos muy controlado y preciso. La estabilidad en el uso nos permite considerarlos acuñados como propios de los contenidos de estas disciplinas instrumentales.

El hecho de estar marcados por la denotación y de estar apoyados en las ilustraciones, (figuras, láminas, etc.), a las que alude el autor, cuando expresa “*véase la ilustración que será más instructiva que todo lo que yo pueda decir sobre*”, o “*Vere mos por medio de esta ilustración de que manera*”, “*se puede ver la lámina*”, “*Se observa por la tablatura que...*”, nos permite verificar que se trata de un sólido me-

dio, sobre todo, para el logro de su principal meta bien explícita en el prefacio “*allanar las primeras dificultades*”. Dificultades que desde luego podrían comenzar por el acceso al discurso disciplinar específico, lo cual no es el caso desde estas observaciones y desde la preocupación de J.-M. Hotteterre por su comprensión, tal y como encontramos cuando precisa, por ejemplo, “*los términos “girar la Flauta” y “girar la embocadura”, “son equivalentes”, o cuando avisa “entendiendo por este Re sostenido la nota segunda”, etc.* Esto es extensivo a los signos, ya que podemos leer “*Para la comprensión de los signos... y sobre algunos de los círculos... daré aquí una explicación*”.

Al mismo tiempo, este repertorio está al servicio de esas otras intencionalidades expresadas en los siguientes términos: “*uno podrá instruirse... con la ayuda de este tratado*”, junto a “*suplir la falta de maestros*”.

En el caso de términos tales como *accents, coulements, flattements, battements, port-de-voix* y *pointer*, el autor de la versión en castellano ha optado por mantener también su original francés aun cuando algunos de estos términos -en ocasiones-, están acompañados de su traducción.

- ***Descripción de los aspectos del contenido disciplinar en el tratado de la Flauta Travesera***

Desde el análisis correspondiente, nos referimos a los aspectos del contenido disciplinar que encierra la estructura del tratado de la Flauta Travesera, tanto en el prefacio que abarca todo el Tratado, como en cada capítulo que codificamos correlativamente **C1-FT**, **C2-FT**, hasta **C9-FT**.

- El *Prefacio* anuncia la importancia de los contenidos que se centran en los principios, normas y reglas, ya que J.-M. Hotteterre los caracteriza como necesarios para aprender a tocar este instrumento. Están enumerados de forma sencilla y sintética como corresponde a esta obra, a la que el propio autor considera pequeña, “*petit ouvrage*”, por lo breve, accesible y desde luego de fácil manejo pero no por ello exigua o restringida, ya que pretende que pueda ser dotada de mayor alcance cuando alude para determinados contenidos a “*los Principios y los Tratados de Música*”.

- El *Capítulo Primero (C1-FT)* que se ocupa -según indica el título-, de la situación del cuerpo y de la posición de las manos, nos confronta a *elementos cognitivos* básicos, ineludibles para una interpretación musical de calidad. De ellos depende una gran cantidad de *elementos funcionales* (técnicos) que desgrana, como se

pone de manifiesto, de forma pormenorizada y visualizada sobre el grabado de Bernard Picart (inserto en la página 70).

- El *Capítulo II (C2-FT)* se ocupa de la embocadura, cuyo doble significado se aborda, ya que, por lo denotativo del término se refiere, por una parte, a la forma de los labios necesaria para la producción de sonido y, por otra, a la parte del instrumento que está en contacto con la boca del flautista, por la que se proyecta parte del sonido. El logro de una buena embocadura es una indicación para continuar con el estudio de los tonos, utilizando la lámina primera (tabla de tonos y semitonos, inserta en la página 111), y con la lectura del **C3-FT** que le sigue.

Todos los conceptos teóricos conllevan componentes técnicos –*elementos cognitivos*-, referentes a la embocadura –a modo de pautas, de instrucciones básicas, de prevención de “*malas costumbres*”-, y constituyen la base para conseguir una interpretación marcada por la seguridad y la naturalidad. Se vinculan estrechamente a los *elementos funcionales* que, a su vez, conllevan los *personales y sociales*-, para abordar con éxito las cuestiones de afinación. Envía a la citada tabla de tonos y semitonos (p. 111). Cabe interpretar que, en su mayor parte, los contenidos se centran en reglas y normas muy precisas; y que poseen efectivamente una orientación prescriptiva.

- El *Capítulo III (C3-FT)* se ocupa de todos los tonos y semitonos, tonos naturales y tonos con alteraciones de la Flauta Travesera y de la digitación de cada una de las notas. Como *elementos cognitivos* revelan el alcance del cometido de su autor, ya que están dotados -por su incidencia en el modo de ejecución-, de una fuerte vertiente *funcional*, estimada clave en el eje curricular relativo a las prácticas interpretativas. Estos elementos, si bien se vinculan en primera instancia al estudio de la notación musical básica, constituyen un referente cognitivo y funcional ineludible para el estudio de las obras y las prácticas interpretativas en el estilo. Basa toda su explicación en la citada primera lámina (p. 111).

De ello da cuenta el hecho de que el autor se preocupa por hacerlos tangibles en el esquema de siete líneas paralelas y los círculos negros y blancos que aporta, con el objetivo de que el alumno acceda a todo el registro de la Flauta.

- El *Capítulo IV (C4-FT)* sobre las cadencias naturales, se ocupa de todos los tonos y semitonos para abordar una realización de los trinos ampliamente informada, específicamente en los tonos naturales. Basándose en los elementos cognitivos anteriores, retoma los funcionales necesarios –las mismas reglas de digitación-,

y especifica las diferencias (en el caso del trino sobre el Do natural). Indica los ejemplos mediante una tablatura en la segunda lámina (inserta en la página 112). La afinación constituye un *elemento cognitivo y funcional* de especialización, con los diferentes modos de ejecución a los que confronta con detalle a los alumnos. Los *elementos de orden personal y social* revelan su orientación al logro del más alto grado de dominio cognitivo y de perfección en la ejecución. Envía al **C6-FT** con carácter complementario, porque en él ofrece “*otra explicación sobre las cadencias*”.

-El *Capítulo V (C5-FT)* sobre los sostenidos y los bemoles se ocupa del modo de ejecución de todas las notas con alteración, desde las que poseen sostenidos hasta las notas con bemoles. Los *elementos funcionales* para el estudio de las obras dependen o, más bien, están totalmente basados en los *cognitivos* relativos a los tonos naturales, la embocadura y la afinación. Recurre también a la primera lámina para la práctica de la afinación y al **C7-FT** con carácter complementario, ya que en él indica “*Explicaré de nuevo este semitono de otra manera*”.

- El *Capítulo VI (C6-FT)*, como anticipa el autor, es la segunda explicación de la segunda lámina (p. 112) para tratar las cadencias. Se ocupa de los *elementos cognitivos* estimados esenciales, tanto para el estudio de las obras como para la interpretación, por sus efectos en la ejecución. Con el carácter de pautas y sus excepciones, explica lo relativo a los signos que se encuentran al lado de las notas musicales y situados sobre los agujeros de la Flauta de la escala (segunda lámina). Es el caso de la ligadura que une dos notas, de la línea que une los dos agujeros en la escala, de la cruz antes o sobre una nota, etc., y se ocupa de los *elementos personales y sociales* apelando a la toma de conciencia por parte del propio alumno de la necesidad de una práctica diaria, y del cuidado que debe presidir a sus ejecuciones. Reenvía a **C3-FT** y a **C5-FT**, en donde se encuentra la explicación sobre los tonos, ya que pretende sensibilizar a las diferencias y oposiciones. Al mismo tiempo, alude al **C4-FT** para precisiones sobre la cadencia del Do.

- El *Capítulo VII (C7-FT)* se ocupa de la ejecución de semitonos y trinos, de forma especializada, tratando las pautas para determinadas alternativas de realización. A la búsqueda de una buena ejecución, los componentes que se necesitan y sus dificultades constituyen *elementos cognitivos y funcionales* directamente movilizados en las prácticas interpretativas. El dominio de los elementos anteriores hace posible la utilización de tales alternativas por notas y según varias maneras. En

cuanto a los *elementos personales y sociales*, podemos interpretar que atienden al control de la dificultad, al cuidado.

- El *Capítulo VIII (C8-FT)* se ocupa de la articulación y la ornamentación, exponiendo las pautas que cabría considerar en gran manera como reglas específicas con sus excepciones. Todo ello, igualmente orientado a las prácticas interpretativas, se nos muestra como un amplio conjunto de *elementos cognitivos* relativos a todos los golpes de la lengua y su articulación de diversas formas. El autor -de forma pormenorizada-, sugiere el uso alternativo de las sílabas *Tu* y *Ru* (en este caso alveolar no uvular), guiado por el número de corcheas. Así mismo, trata las ligaduras en estrecha práctica con el golpe de lengua, la producción del vibrato y los mordentes (de gran utilidad para instrumentos como el traveso barroco).

Cabe destacar que trata estos aspectos del contenido como “*absolutamente necesarios para la perfección*”. Aporta un buen número de ejemplos (en quince casos, páginas 89 a 93), que comenta en detalle para hacer notar, observar, mostrar excepciones, deducir, etc. Anuncia que se va a aprender “*a conocer los “battements”*” en el siguiente **C9-FT**.

Se ocupa de *elementos personales y sociales* de especial incidencia en las prácticas interpretativas porque entiende que estos contenidos se desarrollan desembocando en una cuestión de “*perfección*” y de “*gusto*”, y requieren por parte del intérprete, alumno, una disposición de curiosidad, de búsqueda de aquella ejecución “*agradable*” que complazca al oído.

-El *Capítulo IX (C9-FT)* se ocupa tanto de los *flattements* o trinos menores que aborda como una especie de vibrato, como de los *battements*. Los pormenores precisos, las instrucciones (normas o reglas), sobre su ejecución y sobre sus efectos requieren recurrir al dominio de los *elementos cognitivos y funcionales* anteriores, por sus dificultades respecto a la posición de las manos (uso de los dedos).

Vincula estos elementos al estudio de las obras, al efecto, e igualmente a los *elementos de orden personal y social* del capítulo anterior porque insiste en que requieren un alto grado de disposición a la práctica diaria, a la búsqueda de lo apropiado, a la experiencia y al gusto. Hace tomar conciencia de que determinados tonos se podrán hacer “*cuando se esté muy avanzado*”, al tiempo que concluye que “*sería difícil enseñar a conocer precisamente*”, y que “*No se pueden dar reglas más exactas*”.

- ***Descripción de los aspectos del contenido disciplinar en el tratado de la Flauta de Pico***

Nos referimos a los aspectos del contenido que contempla la estructura del tratado de la Flauta de Pico, desde cada capítulo que codificamos correlativamente como sigue **C1-FP**, **C2-FP**, **C3-FP**, **C4-FP**.

- El *Capítulo I (C1-FP)* contiene un primer párrafo que el autor nos ofrece a modo de prefacio, en donde exalta el valor de la Flauta de Pico como instrumento por sí mismo y con partidarios, y transmite la intención utilitaria de lo que caracteriza como “*pequeño Tratado de ella*” (“*petit Traité particulier*”).

Se ocupa de la situación de la Flauta y de la posición de las manos, aportando de forma pormenorizada todos aquellos *elementos cognitivos* sobre ambos aspectos, seguidos de los *funcionales*. Se apoya en la figura inserta en la página 99, que codifica cada parte de la Flauta. Apela a los *personales y sociales* propios de las prácticas interpretativas, en el sentido de toma de conciencia del alcance que, en cada intérprete, tiene una práctica atenta a las eventuales dificultades y a la manera de solventarlas.

-El *Capítulo II (C2-FP)* se ocupa de todos los tonos, del conocimiento de la tablatura y de las notas de música. Transfiere las mismas especificaciones que se han abordado para la Flauta Travesera en el **C3-FT** del que prescribe su lectura. Aporta, a modo de guía o itinerario, indicaciones sobre la página y líneas en concreto que se han de leer. Refiere, esencialmente, aquellos *elementos cognitivos* que adecúan tales especificaciones a la Flauta de Pico y lo hace desde las diferencias y distinciones en la ejecución respecto de la Flauta Travesera. Insiste en que para la Flauta de Pico, se ha de contemplar que posee ocho agujeros en vez de siete, que la primera nota es Fa en lugar de Re, etc. Este conocimiento teórico-técnico se acompaña de precisiones para la práctica interpretativa mediante *elementos funcionales*, más orientativos que prescriptivos. Es de destacar que indica la progresión en la práctica, “*los bemoles*” (p. 103), para lo que recurre a lo explicado en **C5-FT**.

Los *elementos personales y sociales* que identificamos están vinculados a gestionar la dificultad, a evitarla.

-El *Capítulo III (C3-FP)* se ocupa del estudio de las cadencias sobre los mismos tonos apoyándose en lo abordado ya para la Flauta Travesera en el **C4-FT** y en el **C6-FT**. Se trata ante todo de *elementos cognitivos* cuya comprensión es primordial, en el mismo sentido en que se plantea el contenido del capítulo anterior.

Anuncia que los contenidos que faltan se darán en el **C4-FP** siguiente, e incluso envía al **C8-FT**, con carácter aún complementario.

- El *Capítulo IV (C4-FP)* se ocupa de los *flattements* y de los *battements*, cuyos *elementos cognitivos* son transferibles de los de la Flauta Travesera abordados en **C9-FT**. Es por lo que remite a ese capítulo, como condición previa para abordar estos contenidos. Con el carácter explícito de preceptos, aporta los *elementos funcionales* para una aplicación práctica lograda.

### ***b.2. La lógica disciplinar educativa bajo el ángulo de la relación de apreciación valorativa***

Situándonos bajo el ángulo de la apreciación valorativa, interpretamos los resultados obtenidos en función de la cualidad de la calidad que es la *pertinencia*, mediante la *relación de consenso*, –*acuerdo, congruencia*–, con los aspectos del contenido disciplinar -los organizativos curriculares-, que encontramos en los referentes oficiales de la Educación musical profesional y superior.

De la identificación del *grado de coincidencia* ya sea alto, medio, bajo o nulo, se infiere, a su vez, el grado de aptitud del uso del Tratado para los programas de las enseñanzas que se pretende desarrollar. Valoramos así si su lógica disciplinar educativa posee la facultad o potencial virtud de ser *pertinente (acertada)*, para esa articulación esencial de la gestión de toda situación pedagógica que es la *gestión del contenido*<sup>27</sup>.

Exponemos primero lo que atañe a las enseñanzas profesionales de Música y, posteriormente, lo que atañe a las enseñanzas para las especialidades instrumentales de los niveles superiores.

- ***Respecto de las enseñanzas profesionales de Música***

La Tabla XXXIII presenta la relación de consenso, (acuerdo y congruencia) que identificamos en los capítulos del tratado de la Flauta Travesera y del tratado de la Flauta de Pico, con los objetivos curriculares relativos al Instrumento-Flauta de Pico. Tomados éstos de las disposiciones oficiales correspondientes (a, b, c, d, e, f, consignados en la Parte III de la Tabla XI).

---

<sup>27</sup> Como exponemos en el anterior Capítulo 3, y se representa en la Figura 7, se vincula al *conocimiento del contenido* por parte de su autor según el concepto que ha acuñado Shulman (2005).



ASPECTOS ORGANIZATIVOS CURRICULARES <i>Objetivos-Instrumento Flauta de Pico</i>	CAPÍTULOS DEL TRATADO	
	tratado de la Flauta Travesera C1-FT a C9-FT	tratado de la Flauta de Pico C1-FP a C4-FP
a) Valorar la importancia del trabajo de investigación para interpretar adecuadamente la literatura del instrumento. <b>OT2a, OT7b, OG35ñ</b>	C8-FT	C2-FP
b) Ornamentar cuando proceda las obras interpretadas de acuerdo con las características del estilo correspondiente. <b>OT9c, OP12e, OP19f, OP32m</b>	C4-FT, C5-FT, C6-FT, C7-FT, C8-FT, C9-FT	C2-FP, C4-FP
c) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: Digitación, articulación, fraseo, etc. <b>OP22h, OG38o</b>	C1-FT, C2-FT, C8-FT, C9-FT	C1-FP, C4-FP
d) <i>Adquirir</i> y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria. <b>OP22h, OP27j</b>	C3-FT	C2-FP
e) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento. <b>OT9c, OP25i, OP30l, OP32m</b>	C4-FT, C6-FT, C7-FT, C8-FT, C9-FT	C4-FP
f) Practicar la música de conjunto, integrándose en formaciones camerísticas de diversa configuración, e interpretar un repertorio solista que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos de una dificultad adecuada a este nivel. <b>OT1a, OP20g, OP30l</b>	–	–

Tabla XXXIII. Relación del Tratado con los *objetivos* curriculares del Instrumento-Flauta de Pico de las *enseñanzas profesionales de Música*

En el mismo orden de cosas, la Tabla XXXIV describe su relación de consenso (acuerdo y congruencia) que identificamos en los capítulos del tratado de la Flauta Travesera y del tratado de la Flauta de Pico, con los contenidos curriculares relativos al Instrumento-Flauta de Pico, tal y como -desde las disposiciones oficiales correspondientes-, se recogen en la Parte IV de la citada Tabla XI.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS CURRICULARES <i>Contenidos – Instrumento – Flauta de Pico</i>	CAPÍTULOS DEL TRATADO	
	tratado de la Flauta Travesera C1-FT a C9-FT	tratado de la Flauta de Pico C1-FP a C4-FP
Estudio del repertorio para flauta solista, con y sin acompañamiento, y para conjunto de flautas. <b>OT2a, OP16f, OP17f, OP18f, OP19f, OP20g</b>	–	–
Desarrollo de la improvisación como premisa para la interpretación de glosas y cadencias solistas. <b>OT9c, OP31m, OP32m</b>	C4-FT, C6-FT, C7-FT, C8-FT, C9-FT	C4-FP

Práctica de la ornamentación en los siglos XVI, XVII y XVIII. <b>OP12e, OP13e</b>	<b>C4-FT, C6-FT, C7-FT, C8-FT, C9-FT</b>	<b>C4-FP</b>
Estudio de los tratados antiguos sobre la técnica de la flauta de pico y sobre la interpretación de la música. <b>OT4b, OT5b, OT10d</b>	--	--
Perfeccionamiento de toda la gama de articulaciones y modos de ataque. <b>OP22h, OG37ñ</b>	<b>C3-FT, C5-FT, C7-FT</b>	<b>C2-FP, C3-FP</b>
Estudio en profundidad del fraseo y su adecuación a los diferentes estilos. <b>OT2a, OT6b, OP22h, OG37ñ</b>	<b>C7-FT, C9-FT</b>	<b>C4-FP</b>
Profundización en la dinámica y la precisión en la realización de las diversas indicaciones que a ella se refieren, y el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes. <b>OP23h, OP28j, OG37ñ</b>	<b>C3-FT, C5-FT</b>	<b>C2-FP, C3-FP</b>
Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos. <b>OT1a, OP19f</b>	--	--
Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. <b>OP22h, OP27j</b>	<b>C2-FT</b>	--
Práctica de la lectura a vista. <b>OP22h, OP25i</b>	--	--
Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones. <b>OT1a, OT4b, OT7b</b>	--	--
Práctica de conjunto. <b>OP22g</b>	--	--

Tabla XXXIV. Relación del Tratado con los *contenidos* curriculares del Instrumento-Flauta de Pico de las *enseñanzas profesionales de Música*

Los resultados que muestra la Tabla XXXIII, desde la relación temática y propositiva, nos permiten apreciar en los capítulos de los dos tratados -a excepción del **C3-FT**-, una estrecha vinculación a unos y otros objetivos curriculares del instrumento -salvo al f)-, y con particular intensidad al b) y al c). En el caso del tratado de la Flauta Travesera cabe añadir su estrecha vinculación también al objetivo e). Se trata de los objetivos que reclaman de forma más directa la integración y la complementariedad del estudio de las obras y la práctica interpretativa, por su mayor relación con los objetivos curriculares en los que se atienden a los prácticos referenciales (**OP**).

Los resultados que muestra la Tabla XXXIV, desde la relación temática y propositiva, nos permiten apreciar en los capítulos de los dos tratados -a excepción del **C1-FT** y **C1-FP**- una estrecha vinculación a seis de los doce enunciados de contenidos referenciales del instrumento. Es evidente que los contenidos de estos capítulos se han de tomar como base para el alcance con el que están dotados los contenidos enunciados como:

- *Perfeccionamiento de toda la gama de articulaciones y modos de ataque.*
- *Estudio en profundidad del fraseo y su adecuación a los diferentes estilos.*
- *Profundización en la dinámica y la precisión en la realización de las diversas indicaciones que a ella se refieren, y el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes.*

En el caso del tratado de la Flauta Travesera, con particular intensidad, se vinculan a los contenidos enunciados como:

- *Desarrollo de la improvisación como premisa para la interpretación de glosas y cadencias solistas.*
- *Práctica de la ornamentación en los siglos XVI, XVII y XVIII.*
- *Perfeccionamiento de toda la gama de articulaciones y modos de ataque.*

De la valoración de los resultados que muestran estas dos tablas, podemos desprender que el Tratado -para los aspectos organizativos curriculares: objetivos y contenidos de *las enseñanzas profesionales de Música*-, presenta globalmente un *grado de coincidencia alto*. El hecho de no encontrar la vinculación de los objetivos del C3-FP no influye en esta valoración, ya que por sus contenidos J.-M. Hotteterre se remite a los capítulos del tratado de la Flauta Travesera C4-FT, C6-FT, C8-FT y al C4-FP.

Incluye con exactitud y precisión las cuestiones de articulación, ornamentación, fraseo y dinámica. Sin embargo, presenta un *grado de coincidencia bajo* en las cuestiones de desarrollo de la memoria e improvisación con el instrumento, y prácticamente *nulo* en las cuestiones relativas a interpretación de un repertorio de solista, estudio de tratados antiguos, lectura a vista, y a las destrezas necesarias para la práctica de conjunto (ya que se centra en el trabajo personal e individual). De forma evidente, también presenta un *grado de coincidencia nulo* en la iniciación a la interpretación de la Música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos. No podemos obviar que nos encontramos ante un documento del siglo XVIII.

En todo caso, tales aspectos son susceptibles de ser contemplados, entre otros en su caso, con el carácter de derivados de su relación de consecuencia lógica y necesaria, como objetivos prácticos y contenidos del orden de lo implícito.

Teniendo en cuenta la complementariedad y referencias cruzadas previstas por J.-M. Hotteterre entre los dos tratados, el valor y funcionalidad de la lógica disciplinar educativa que confiere al Tratado, nos permite inferir la facultad o potencial virtud de ser pertinente y acertada, especialmente respecto de los objetivos teóricos y prácticos (Tabla XXXIII). Además, respecto de los contenidos referentes

al conocimiento y comprensión del repertorio y materiales musicales, así como del contexto en relación con el estilo de la época y la tradición en la interpretación (Tabla XXIV). Esta pertinencia, dentro del marco de las potencialidades informativas y de alcance de estas enseñanzas, y que nos remite a la necesidad de abordar principios y tratados de Música.

- ***Respecto de las enseñanzas para las especialidades instrumentales de los niveles superiores***

Del título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Interpretación, la Tabla XXXV presenta la relación de consenso (acuerdo y congruencia) que identificamos en los capítulos del tratado de la Flauta Travesera, y del tratado de la Flauta de Pico, con los elementos cognitivos, funcionales y personales y sociales que definen los *Perfiles profesionales en la especialidad de Interpretación*; tomados éstos de las disposiciones oficiales correspondientes (ver en la Parte IV de la Tabla XII).

ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN  Perfiles profesionales del Título de Graduado o Graduada en Música	CAPÍTULOS DEL TRATADO	
	tratado de la Flauta Travesera C1-FT a C9-FT	tratado de la Flauta de Pico C1-FP a C4-FP
1. Deberá conocer las características técnicas y acústicas de su instrumento, profundizando en su desarrollo histórico. <b>OT2a, OT4b, OP26j, OG41p</b>	<b>C1-FT, C2-FT, C3-FT, C7-FT</b>	<b>C1-FP, C2-FP, C3-FP</b>
2. Deberá tener formación para el ejercicio del análisis y del pensamiento musical, y disponer de una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la tarea de investigación afín al ejercicio de su profesión. <b>OT2a, OT3a, OT4b, OT5b, OT6b, OT7b, OP18f, OP23h, OP29k, OP34n, OG35ñ, OG36ñ, OG38o, OG40p, OG41p, OG34q</b>	<b>C8-FT, C9-FT</b>	<b>C4-FP</b>

Tabla XXXV. Relación del Tratado con los *Perfiles profesionales en la especialidad de Interpretación* de las enseñanzas para las especialidades instrumentales de los niveles superiores

Y además, la Tabla XXXVI pone de manifiesto la relación de consenso (acuerdo y congruencia) que identificamos en los capítulos del tratado de la Flauta Travesera, y del tratado de la Flauta de Pico, con los contenidos de la *especialidad de Interpretación*; tomados éstos de las disposiciones oficiales correspondientes que recoge la Parte VI de la citada Tabla XII, relativa a las materias obligatorias de especialidad.

ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN <i>Contenidos</i>	CAPÍTULOS DEL TRATADO	
	tratado de la Flauta Travesera C1-FT a C9-FT	tratado de la Flauta de Pico C1-FP a C4-FP
<p><u>1. Instrumento/Voz.</u></p> <p>Práctica instrumental / vocal. Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional. Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario. Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa. Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo. Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación. Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes. Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.</p> <p><b>OT2a, OT3a, OT6b, OT9c, OT11d, OP13e, OP19f, OP20g, OP23h, OP24i, OP25i, OP26j, OP27j, OP30l, OP32m, OP34n, OG36ñ, OG38o, OG39o, OG40p, OG42q</b></p>	<p><b>C1-FT, C2-FT, C3-FT, C4-FT, C5-FT, C6-FT, C7-FT, C8-FT, C9-FT</b></p>	<p><b>C1-FP, C4-FP</b></p>
<p><u>3. Formación instrumental complementaria</u></p> <p>Actividades complementarias a la interpretación directamente vinculadas a la práctica interpretativa del instrumento/voz. Desarrollo de las dimensiones básicas de la interpretación con un segundo instrumento y/o con instrumentos afines. Práctica de lectura a vista, improvisación, transposición, y en su caso, acompañamiento y reducción de partituras. Profundización en repertorios especializados y en el trabajo individual y/o colectivo derivado de la propia especialidad instrumental. Comprensión de la variedad de enfoques estilísticos y requerimientos asociados a la interpretación que confieren a esta materia un carácter flexible y adaptable a los distintos instrumentos, a la voz y a los estilos y tradiciones interpretativas.</p> <p><b>OT2a, OT3a, OT6b, OT9c, OT11d, OP13e, OP19f, OP20g, OP23h, OP24i, OP25i, P26j, OP27j, OP30l, OP32m, OP34n, OG36ñ, OG38o, OG39o, OG40p, OG42q</b></p>	<p><b>C4-FT, C6-FT, C7-FT, C8-FT, C9-FT</b></p>	<p><b>C4-FP</b></p>
<p><u>4. Música de conjunto</u></p> <p>Práctica de la interpretación musical en grupo y en diferentes formaciones y repertorios. Conocimiento del repertorio de conjunto de la propia especialidad y práctica interpretativa en formaciones diversas. Desarrollo de hábitos y técnicas de ensayo. Cooperación en el establecimiento de criterios interpretativos, compenetración y trabajo colectivo. Práctica de lectura a primera vista, flexibilidad de respuesta a las indicaciones del director. Concepción y desarrollo de proyectos musicales colectivos.</p> <p><b>OT2a, OT3a, OT6b, OT9c, OT11d, OP13e, OP19f, OP20g, OP23h, OP24i, OP25i, OP26j, OP27j, OP30l, OP32m, OP34n, OG36ñ, OG38o, OG39o, OG40p, OG42q</b></p>	<p><b>C4-FT, C6-FT, C7-FT, C8-FT, C9-FT</b></p>	<p><b>C3-FP, C4-FP</b></p>

Tabla XXXVI. Relación del Tratado con los contenidos en la especialidad de Interpretación de las enseñanzas para las especialidades instrumentales de los niveles superiores

Los resultados que muestra la Tabla XXXV, desde la relación temática y propositiva, nos muestran la ausencia de vinculación de **C4-FT**, **C5-FT** y **C6-FT** a los objetivos teóricos, prácticos y generales que subyacen a los elementos 1 y 2 de los *Perfiles profesionales*. Nos referimos al conocimiento de las características técnicas y acústicas del instrumento y a la formación correspondiente para ejercicio del análisis y pensamiento musical, junto a la adquisición de técnicas eficaces de trabajo personal y buenos hábitos de estudio.

Pero los resultados que muestra la Tabla XXXVI, desde la relación temática y propositiva, nos muestran la fuerte vinculación de los capítulos del tratado de la Flauta Travesera a los contenidos contemplados para la *especialidad de Interpretación*, especialmente a los del bloque 1. Es significativo en lo que atañe al desarrollo de los aspectos vinculados a *materias obligatorias* que incluyen una formación instrumental complementaria.

Podemos desprender que, globalmente, para los aspectos organizativos curriculares: objetivos y contenidos de enseñanzas de los niveles superiores existe un *grado de coincidencia alto*.

Tanto para las *enseñanzas profesionales de Música*, como para las *especialidades instrumentales de los niveles superiores*, el tratado de la Flauta Travesera y el de la Flauta de Pico (contando con la complementariedad prevista entre ellos), la descripción de la relación temática y propositiva y el grado de *coincidencia* observado nos revelan el valor y funcionalidad de la lógica disciplinar del Tratado para el docente.

Con la facultad o potencial virtud de ser pertinente, acertada, la aptitud del Tratado para su uso reside en sus potencialidades informativas, en la perspectiva de decidir sobre los aspectos del contenido de estas enseñanzas.

#### **4.2.2. Segundo nivel de análisis: la organización estratégica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre**

En este segundo nivel del análisis se trata de describir la lógica técnico-profesional docente que encierra el Tratado, mediante la obtención de un corpus de datos relativos a su organización estratégica para la gestión de la clase. En función de lo expuesto en el Cuadro 14, aplicamos -manteniendo la sistematicidad requerida-, los procedimientos propios de:

a) Categorización de los datos de cada unidad de contexto establecida: las *estrategias y procedimientos de enseñanza* que subyacen a cada uno de los capítulos del tratado de la Flauta Travesera y del tratado de la Flauta de Pico. Las observamos a través de las *acciones y tareas docentes* que se establecen para las disciplinas instrumentales, en las fases operativas propias de una enseñanza eficaz.

b) Interpretación de los resultados en función de esa cualidad de la calidad que es la *coherencia* de la lógica técnico-profesional del Tratado, configuradora a su vez de la cualidad emergente de calidad que es la dimensión pedagógica. Tratamos de identificar la *relación lógica -de adecuación-*, situándonos bajo el ángulo de la relación temática y propositiva y bajo el ángulo de la apreciación valorativa.

Estos procedimientos se exponen en los epígrafes siguientes:

*a) Categorización de los datos por la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza en cada capítulo*

*a.1. Análisis de la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza del tratado de la Flauta Travesera*

*a.2. Análisis de la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza del tratado de la Flauta de Pico*

*b) Interpretación de los resultados del segundo nivel de análisis: la coherencia de la organización estratégica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre*

*b.1. La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación temática y propositiva*

*b.2. La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación de apreciación valorativa*

***a) Categorización de los datos por la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza en cada capítulo***

En las Tablas XXXVII a XLIX, las unidades de registro por cada unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza en cada capítulo del tratado de la Flauta Travesera y del tratado de la Flauta de Pico, nos sitúan, en primer lugar, ante un significativo corpus de *acciones y tareas docentes en contexto* por las que esas estrategias y procedimientos se hacen operativas (y observables). En segundo lugar, cada tabla nos muestra el *discurso de / para la enseñanza* que las hace explícitas, según los cuatro grandes tipos indicados con los términos de: analítico-explicativo, trasmisor-ejemplificador, iniciador-organizador y generador.

La codificación procede del sistema referencial de la Tabla XV en la que se describen -según el esquema de acción docente-, las tres *fases operativas*, como re-  
producimos a continuación:

D/A1, D/A2, hasta D/A9, de la Fase operativa 1. Demostración/Activación (D/A)

R/A1, R/A2, hasta R/A8, de la Fase operativa 2. Realización/Aplicación (R/A)

I/U1, I/U2, hasta I/U8, de la Fase operativa 3. Integración/Utilización (I/U).

### ***a.1. Análisis de la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza del tratado de la Flauta Travesera***

#### **• En Capítulo Primero**

*De la situación del cuerpo y de la posición de las manos, (pp.71-72).*

<b>Unidad de contexto: ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b> <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	<b>Unidades de registro</b>
<b>D/A1.</b> Comunicar los objetivos (claramente). <b>D/A2.</b> Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores. <b>D/A3.</b> Presentar los contenidos en una secuencia lógica. <b>D/A4.</b> Justificar los aprendizajes propuestos. <b>D/A5.</b> Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto. <b>D/A6.</b> Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión). <b>D/A7.</b> Subrayar los aspectos más importantes. <b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones. <b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.	<b>D/A1.</b> ... para llegar a la perfección del arte en el cual se quiere sobresalir.
	<b>D/A2.</b> ... explicación de la postura en que se debe tocar la Flauta Travesera.
	<b>D/A3.</b> Si se está de pie... En cuanto a la posición de las manos... la mano izquierda... En lo que respecta a la mano derecha...
	<b>D/A4.</b> Puesto que es necesario... se debe tener cuidado... Teniendo esta actitud bien adoptada... resulta...
	<b>D/A5.</b> ... el cuerpo derecho, la cabeza... las manos... la muñeca izquierda... el brazo izquierdo...
	<b>D/A6.</b>
	<b>D/A7.</b> ... unir en lo posible, el gracejo a la habilidad... para llegar a la perfección del arte.
	<b>D/A8.</b> ...no hacer.... Como hacen muchos la marcar el compás... véase la ilustración (Grabado de B. Picard, p. 70). Que será más instructiva que todo lo que pude decir sobre este tema. Se comprueba por esta figura...
	<b>D/A9.</b> ... unir... el gracejo a la habilidad ... hay que tener... Si se está de pie, hay que estar bien plantado sobre las piernas... el cuerpo... Se debe tener cuidado... En cuanto a la posición de las manos, véase la ilustración.
<b>R/A1.</b> Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes. <b>R/A2.</b> Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades. <b>R/A3.</b> Controlar la comprensión. <b>R/A4.</b> Dar explicaciones complementarias. <b>R/A5.</b> Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones. <b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos.	<b>R/A1.</b> hay que tener el cuerpo derecho... hay que estar bien plantado..., todo esto sin ningún agarrotamiento. Sobre todo, se debe... Se comprueba que...
	<b>R/A2.</b>
	<b>R/A3.</b>
	<b>R/A4.</b> ... como hacen muchos al marcar el compás. ... es tan agradable a los ojos como el ondulante sonido del instrumento al oído.
	<b>R/A5.</b> Se comprueba por esta figura que hay que poner la mano...
	<b>R/A6.</b>



<b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación.	<b>R/A7.</b>
<b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.	<b>R/A8.</b>
<b>I/U1.</b> Proporcionar modelos correctos.	<b>I/U1.</b> ... véase la ilustración (Grabado de B. Picard, p. 70) <i>Se comprueba por esta figura...</i>
<b>I/U2.</b> Incluir procedimientos de apoyo.	<b>I/U2.</b> ... véase la ilustración... (Grabado de B. Picard, p. 70) <i>Se comprueba por esta figura...</i>
<b>I/U3.</b> Programar número suficiente de ejercicios.	<b>I/U3.</b>
<b>I/U4.</b> Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo.	<b>I/U4.</b>
<b>I/U5.</b> Programas / ejercicios de consolidación.	<b>I/U5.</b>
<b>I/U6.</b> Supervisar el trabajo de los alumnos.	<b>I/U6.</b>
<b>I/U7.</b> Retomar sistemáticamente lo aprendido.	<b>I/U7.</b>
<b>I/U8.</b> Informar al alumno de los logros que le faltan.	<b>I/U8.</b>

<b>□ DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b>	<b>Unidades de registro</b>
*Analítico-Explicativo	<i>Puesto que es necesario para... Ya se toque de pie o sentado... Si se está... el cuerpo... el pie... un poco...</i>
*Transmisor-Ejemplificador	<i>... este tratado por una explicación de... ... como hacen... como el...</i>
*Iniciador-Organizador	<i>... hay que tener... estar... unir... poner... mantener... Hay que... comenzaré por... se debe... véase... será más instructiva...</i>
*Generador	<i>... en el que se quiere sobresalir... ... si se... teniendo esta actitud...</i>

Tabla XXXVII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
estrategias y procedimientos de enseñanza del  
Capítulo Primero del tratado de la Flauta Travesera

• **En Capítulo II**

*De la embocadura, (pp.72-74).*

<b>Unidad de contexto ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b> <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	<b>Unidades de registro</b>
<b>D/A1.</b> Comunicar los objetivos (claramente). <b>D/A2.</b> Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores. <b>D/A3.</b> Presentar los contenidos en una secuencia lógica. <b>D/A4.</b> Justificar los aprendizajes propuestos. <b>D/A5.</b> Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto. <b>D/A6.</b> Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión). <b>D/A7.</b> Subrayar los aspectos más importantes. <b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones. <b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.	<b>D/A1.</b> [aprender] reglas... <i>... esclarecer los problemas de la embocadura...</i>
	<b>D/A2.</b> ... de qué manera se deben colocar los labios... observar todas estas reglas...
	<b>D/A3.</b> ... de qué manera se deben colocar los labios... Hay que colocar la embocadura... soplar... apoyar... observar todas estas reglas... colocarse delante de un espejo... colocar... <i>Después... Cuando se haya llegado a obtener una buena embocadura... estudiar los tonos...</i>
	<b>D/A4.</b> ... reglas, algunas de ellas facilitan extraordinariamente su aprendizaje [de la embocadura]. <i>... los consejos de un buen maestro...            ... pueden esclarecer los problemas de la embocadura.            ... no hay que observar con absoluta exactitud las reglas que prescribo... seguir siempre lo que le pareciera más natural.</i>
	<b>D/A5.</b> Veremos por medio de esta ilustración... Para observar todas estas reglas... Luego colocaremos.... Después de esto....
	<b>D/A6.</b>
	<b>D/A7.</b> ... se deben... se dispondrán... habrán de formar... <i>No se deben avanzar, sino... a fin de...            ... hay que colocar...            En un principio no hay que preocuparse de... sino solamente de...            Los principiantes no se empeñarán demasiado en hacer el primer tono porque...</i>
	<b>D/A8.</b> ... unidos a la ilustración... <i>... sobre el papel hasta donde me sea posible...            ... de viva voz...            ... por medio de esta ilustración...            ... colocarse delante de un espejo...            Por ejemplo si una persona resultase tener... entonces...            Lo mismo respecto de las manos: hay algunas personas que colocan...            Esta situación de la mano... es tan natural ni tan graciosa...            Hay otros que (error de principio) colocan...</i>
	<b>D/A9.</b> Veremos por medio de... <i>Hay que colocar... Para observar todas estas reglas... Cuando se haya... no hay que observar... los que aún no hayan contraído estas malas costumbres deberán cuidarse de caer en ellas.</i>
	<b>R/A1.</b> Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes. <b>R/A2.</b> Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades. <b>R/A3.</b> Controlar la comprensión. <b>R/A4.</b> Dar explicaciones complementarias.
	<b>R/A1.</b> En un principio no hay que preocuparse de colocar ningún dedo, sino solamente de soplar en la embocadura e intentar obtener sonido. <i>Luego colocaremos los dedos de la mano superior...            Después de esto se colocarán...</i>
	<b>R/A2.</b>
	<b>R/A3.</b>
	<b>R/A4.</b> ... si una persona resultase tener los labios... entonces no le haría falta... debería seguir siempre lo que le pareciera más natural... <i>... se puede tocar tan bien de esta manera como de la otra...</i>

<b>R/A5.</b> Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones. <b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos. <b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación. <b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.	<b>R/A5.</b> <i>No condenaré pues, de ningún modo, esta posición de manos, ya que se puede tocar tan bien de esta manera como de la otra...</i>
	<b>R/A6.</b> <i>... se consultará la lámina primera de los tonos y semitonos y se leerá el capítulo siguiente.</i>
	<b>R/A7.</b> <i>... no hay que observar con absoluta exactitud las reglas que prescribo tanto para... como para...</i>
	<b>R/A8.</b> <i>Cuando se haya llegado a obtener una buena embocadura... estudiar los tonos...</i>
<b>I/U1.</b> Proporcionar modelos correctos. <b>I/U2.</b> Incluir procedimientos de apoyo.	<b>I/U1.</b> <i>... hay algunas personas que colocan... diferente a como yo lo he enseñado... Esta situación de la mano no impide tocar bien, pero no es tan natural ni ...</i>
	<b>I/U2.</b> <i>... ver la lámina que hay al principio del libro ... colocarse delante de un espejo... ... se leerá el capítulo siguiente.</i>
<b>I/U3.</b> Programar número suficiente de ejercicios. <b>I/U4.</b> Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo. <b>I/U5.</b> Programas / ejercicios de consolidación. <b>I/U6.</b> Supervisar el trabajo de los alumnos.	<b>I/U3.</b>
	<b>I/U4.</b> <i>Veremos por medio de la ilustración... colocarse delante de un espejo...</i>
	<b>I/U5.</b>
	<b>I/U6.</b> <i>No condenaré pues, de ningún modo, esta posición de manos, ya que se puede tocar tan bien de esta manera como de la otra, aparte de la dificultad que habría en adoptar otra posición...</i>
<b>I/U7.</b> Retomar sistemáticamente lo aprendido. <b>I/U8.</b> Informar al alumno de los logros que le faltan.	<b>I/U7.</b>
	<b>I/U8.</b> <i>... estudiar los tonos...</i>

<b>□ DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b>	<b>Unidades de registro</b>
*Analítico-Explicativo	<i>... algunas [reglas] que facilitan extraordinariamente su aprendizaje ... consejos... ilustración, pueden esclarecer los problemas de la embocadura... lo uno y lo otro... hasta donde me sea posible...</i>
*Transmisor-Ejemplificador	<i>... por medio de esta ilustración... se dispondrán juntos... habrán de formar... para... será bueno colocarse delante de un espejo... Por ejemplo, si una persona...</i>
*Iniciador-Organizador	<i>Veremos... de qué manera se deben colocar los labios; No se deben avanzar sino... Hay que... colocar... Luego colocaremos... Para observar... se consultará... se leerá...</i>
*Generador	<i>En un principio... Cuando se haya llegado a... podremos comenzar a estudiar...</i>

Tabla XXXVIII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
*estrategias y procedimientos de enseñanza del*  
*Capítulo II del tratado de la Flauta Travesera*

• **En Capítulo III**

*Primera explicación de la primera lámina sobre los tonos naturales, (pp. 74-78).*

Unidad de contexto <b>ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA</b>	
Categorías de análisis <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	Unidades de registro
<b>D/A1.</b> Comunicar los objetivos (claramente). <b>D/A2.</b> Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores. <b>D/A3.</b> Presentar los contenidos en una secuencia lógica. <b>D/A4.</b> Justificar los aprendizajes propuestos. <b>D/A5.</b> Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto. <b>D/A6.</b> Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión). <b>D/A7.</b> Subrayar los aspectos más importantes. <b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones. <b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.	<b>D/A1.</b> ... se sabe si [saber] si el agujero... ... conocer por medio de...toda la extensión de la Flauta... ... hacer los tonos naturales... ... saber de qué manera se debe hacer...
	<b>D/A2.</b> ... dos cosas principales: 1. Las notas de música... 2. ... tablatura... como he hecho notar en el segundo capítulo.
	<b>D/A3.</b> Las notas de música escritas sobre las cinco línea paralelas... nombradas... la tablatura... para explicar a la manera de hacer cada una de estas notas... La primera octava... La segunda octava... ... se pasará al Mi natural... Se deduce fácilmente... Se sabrá de qué manera se debe hacer... ... se hace... se forma... ... se podría obtener aún algunos tonos por encima de éstos...
	<b>D/A4.</b> He puesto estos nombres para la comodidad de... La clave de G. Re, Sol... es la más utilizada para las piezas de Flauta... ... es la que enseña a conocer todas las notas... He distinguido los tonos naturales... para comodidad de aquellos que... no deben abordar en los comienzos demasiadas dificultades;... ... debe ser... ya que por naturaleza es un poco alto a causa de... ... para... tendrán cuidado de juntar los labios cada vez más... ... pues hay Flautas en que resulta alto y otras... ... porque hay que comenzar por formar bien... antes de... ... no lo he explicado... porque no es propiamente un tono con el que...
	<b>D/A5.</b> Las notas de música... líneas paralelas que responden a los siete agujeros de la Flauta... círculos blancos y negros... abierto o cerrado... todos los tonos naturales... ... a medida que suban en este instrumento encontrarán la embocadura más difícil. ... durante los primeros días... ... subir más alto, pero con discreción... ... comenzar por formar bien los tonos graves antes de hacer los otros...
	<b>D/A6.</b>
	<b>D/A7.</b> La clave de G. Re... es la más utilizada para las piezas de Flauta... Hay que hacer notar que no se debe dar más que un poco de viento para hacer los tonos naturales... ... el sexto dedo... es importante para... Notad que...
	<b>D/A8.</b> Esta lámina representa... He puesto estos nombres... ... en la manera en que se ve en la parte superior de la lámina. Se ve sobre cada una de estas líneas... círculos... representan los agujeros... Por ejemplo... se ven... sobre la línea perpendicular descrita por pequeños puntos... ... dejando el meñique en el lugar que acabo de indicar... ... como se verá representado en la tablatura. El sistema del que se puede uno valer para... es... como lo he explicado en mi tablatura...

	<p><b>D/A9.</b> ... no se debe dar... se deben tapar... ... se pasará al Mi natural... que se hace... Hay que dar un golpe de lengua... articular como si se quisiera... Hay que acordarse de... Como se ha debido girar la embocadura... hay que ...</p>
<p><b>R/A1.</b> Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes. <b>R/A2.</b> Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades. <b>R/A3.</b> Controlar la comprensión. <b>R/A4.</b> Dar explicaciones complementarias. <b>R/A5.</b> Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones. <b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos. <b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación. <b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.</p>	<p><b>R/A1.</b> ... se hace casi toda como la primera en lo que respecta a... no teniendo ninguna idea de estos principios, no deben abordar en los comienzos demasiadas dificultades. <i>El Fa se hace... El Sol se hace... El La se hace... se forma... Este tono es un poco delicado de afinar... Los tonos por encima del Mi son tonos forzados... pondré aquí los que he podido descubrir.</i> ... trabajo que uno debe ahorrarse hasta estar muy avanzado. <i>Notad que... cosa que no sirve... más que para... es importante para la libertad de los dedos y que se les haga caer a ploma sobre...</i></p> <p><b>R/A2.</b></p> <p><b>R/A3.</b> Se deduce que... Por ejemplo, debajo de la primera nota... se ven siete... fácil es comprender que... <i>Se sabrá así... como acabo de explicar.</i></p> <p><b>R/A4.</b> ... es decir... Esta extensión consiste en... ... antes incluso de... con el fin de... <i>Hay que hacer notar que... Se debe entonces... sin embargo no hay que presionarlo demasiado, no sea que... suba una octava...</i></p> <p><b>R/A5.</b> Se procederá de la misma manera para todos los otros (tonos), tal como lo explico a continuación más inteligiblemente.</p> <p><b>R/A6.</b></p> <p><b>R/A7.</b> Si eso no basta hay que... si se nota que este tono es...no habrá que tapar más que... ... a menos que se necesita para pulsar la llave.</p> <p><b>R/A8.</b> ... es un trabajo que uno debe ahorrarse hasta estar muy avanzado... comenzar por formar bien los tonos graves antes de hacer los otros. <i>Se podría obtener aún algunos tonos por encima de estos, pero... tan forzados y... poco útiles que no aconsejo a nadie tomarse el trabajo de buscarlos.</i></p>
<p><b>I/U1.</b> Proporcionar modelos correctos. <b>I/U2.</b> Incluir procedimientos de apoyo.</p>	<p><b>I/U1.</b></p> <p><b>I/U2.</b> Las notas de música escritas... tablatura... esta lámina. ... como se verá representado en la tablatura.</p>
<p><b>I/U3.</b> Programar número suficiente de ejercicios. <b>I/U4.</b> Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo. <b>I/U5.</b> Programas / ejercicios de consolidación. <b>I/U6.</b> Supervisar el trabajo de los alumnos.</p>	<p><b>I/U3.</b></p> <p><b>I/U4.</b></p> <p><b>I/U5.</b></p> <p><b>I/U6.</b></p>
<p><b>I/U7.</b> Retomar sistemáticamente lo aprendido. <b>I/U8.</b> Informar al alumno de los logros que le faltan.</p>	<p><b>I/U7.</b></p> <p><b>I/U8.</b> Se podría aún obtener algunos tonos por encima de éstos...</p>

<b>DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b>	<b>Unidades de registro</b>
*Analítico-Explicativo	<i>Las notas de música... nombres... La clave de... líneas... una serie de círculos blancos y negros... abierto o cerrado... Se deduce fácilmente... fácil es comprender que eso representa... ... que llamo también círculo blanco, que está sobre la línea...</i>
*Transmisor-Ejemplificador	<i>Se ve sobre cada una de estas líneas... se puede conocer... Se deduce fácilmente... Esta extensión consiste en... La primera octava comprende... La segunda octava incluye...</i>
*Iniciador-Organizador	<i>Habiendo hecho... se pasará a... Como se ha debido girar la embocadura... hay que volverla a poner... Ahora hay que poner... Habrá que girar también en este tono...</i>
*Generador	<i>... pero no habrá que empeñarse en buscarlo indiferentemente en toda clase de Flautas así como las cadencias que proceden de él... Se podrá obtener aún algunos tonos por encima de éstos...</i>

Tabla XXXIX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
*estrategias y procedimientos de enseñanza del*  
*Capítulo III del tratado de la Flauta Travesera*

#### • En Capítulo IV

*Primera explicación de la segunda lámina sobre las cadencias naturales, (pp.78-80).*

<b>Unidad de contexto ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b> <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	<b>Unidades de registro</b>
<b>D/A1.</b> Comunicar los objetivos (claramente). <b>D/A2.</b> Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores. <b>D/A3.</b> Presentar los contenidos en una secuencia lógica. <b>D/A4.</b> Justificar los aprendizajes propuestos. <b>D/A5.</b> Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto. <b>D/A6.</b> Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión).	<b>D/A1.</b> ... voy a hablar de [hacer entender] las cadencias o trinos que se hacen con esos mismos tonos... pero no voy a abordar... más que las cadencias relativas a los tonos naturales...
	<b>D/A2.</b> Después de haber examinado todos los tonos naturales... las cadencias... cadencias relativas a los tonos naturales... (como he hecho anteriormente)... ... seguidos los tonos y los semitonos... Nos serviremos, pues, para todas las cadencias, de las mismas reglas que he dado para la primera... ... además ya se deben conocer todos los tonos de que se componen.
	<b>D/A3.</b> ... para hacer entender... definir como... Se comienza por el sonido superior, se acaba por el inferior... La primera cadencia... Se da el golpe de lengua... Por último,... Cuando se hayan aprendido todas las cadencias... se podrá...
	<b>D/A4.</b> Sería superfluo explicar todas las cadencias... ya se deben conocer todos los tonos de que se componen... solamente hacer salvedad con la cadencia del Do natural porque... es diferente de las otras. ... con el fin de tomarla a partir del Mi... ... para terminar las cadencias.
	<b>D/A5.</b> La primera cadencia de nuestra tablatura... se hace desatapando primeramente... Se da el golpe de lengua... a continuación... Por último... ... como lo especifico en la tablatura de las cadencias... ... se puede ver en una ilustración al respecto...
	<b>D/A6.</b>

<p><b>D/A7.</b> Subrayar los aspectos más importantes.</p> <p><b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones.</p> <p><b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.</p>	<p><b>D/A7.</b> <i>Sobre todo, hay que tener cuidado de... se observarán exactamente las diferentes posiciones de las manos explicadas en la tablatura.</i> ... es muy difícil de afinar y se usa muy poco. <i>El número de batidos que se deben efectuar no se calcula más que por el valor de la nota.</i> ... <i>salvedad con la cadencia del Do... Hay que...</i> ... <i>el Re que la precede se hace de manera extraordinaria.</i> <i>En todo caso...</i></p> <p><b>D/A8.</b> ... <i>por medio de una tablatura en la segunda lámina...</i> ... <i>al igual que en la segunda lamina...</i> [las cadencias naturales]... <i>estarán representadas por notas blancas.</i> ... <i>ver una ilustración al respecto, bastante inteligible, [las cadencias] en la segunda lámina...</i> ... <i>mismas reglas que he dado en la primera...</i> ... <i>se observarán exactamente las diferentes... explicadas en la tablatura.</i> <i>Se ve en la tablatura... buscar las cadencias en la segunda lámina a medida que se necesiten...</i></p> <p><b>D/A9.</b> ... <i>se hace destapando...</i> <i>Se da el golpe de lengua... se bate a continuación...</i> <i>Hay que comenzarla tapando todos os agujeros excepto el primero...</i></p>
<p><b>R/A1.</b> Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes.</p> <p><b>R/A2.</b> Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades.</p> <p><b>R/A3.</b> Controlar la comprensión.</p> <p><b>R/A4.</b> Dar explicaciones complementarias.</p> <p><b>R/A5.</b> Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones.</p> <p><b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos.</p> <p><b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación.</p> <p><b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.</p>	<p><b>R/A1.</b> <i>Se comienza por el sonido superior, se acaba por el inferior...</i> <i>La primera cadencia de nuestra tablatura...</i> ... <i>se hace destapando primeramente... antes incluso de soplar...</i> <i>El número mínimo de batidos que se deben hacer...</i></p> <p><b>R/A2.</b></p> <p><b>R/A3.</b></p> <p><b>R/A4.</b> ... <i>el número de batidos... no se calcula más que por...</i> <i>Sobre todo, hay que tener cuidado de no apresurarse en batir la cadencia... principalmente en los movimientos graves...</i></p> <p><b>R/A5.</b> <i>Doy en el capítulo sexto otra explicación sobre las cadencias.</i></p> <p><b>R/A6.</b></p> <p><b>R/A7.</b> ... <i>hay que tener cuidado de no apresurarse en batir la cadencia sino al contrario...</i> <i>También se puede hacer esta cadencia batiendo...</i></p> <p><b>R/A8.</b></p>
<p><b>I/U1.</b> Proporcionar modelos correctos.</p> <p><b>I/U2.</b> Incluir procedimientos de apoyo.</p> <p><b>I/U3.</b> Programar número suficiente de ejercicios.</p> <p><b>I/U4.</b> Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo.</p> <p><b>I/U5.</b> Programas / ejercicios de consolidación.</p> <p><b>I/U6.</b> Supervisar el trabajo de los alumnos.</p> <p><b>I/U7.</b> Retomar sistemáticamente lo aprendido.</p> <p><b>I/U8.</b> Informar al alumno de los logros que le faltan.</p>	<p><b>I/U1.</b> ... <i>voy a dar ejemplos de todos ellos...</i></p> <p><b>I/U2.</b> ... <i>primera lámina... segunda lámina... indicándolos también por medio de una tablatura...</i></p> <p><b>I/U3.</b> ... <i>este ejercicio en cuanto se sepan producir los tonos simples de la primera lámina.</i></p> <p><b>I/U4.</b> <i>Cuando se hayan aprendido todas las cadencias naturales, se podrá intentar tocar algunos pequeños aires...</i></p> <p><b>I/U5.</b> ... <i>tocar algunos pequeños aires fáciles, para acostumbrarse... y para consolidar la embocadura.</i></p> <p><b>I/U6.</b></p> <p><b>I/U7.</b> <i>Nos serviremos, pues, para todas las cadencias de las mismas reglas que he dado para la primera...</i> ... <i>se observarán exactamente las diferentes posiciones de las manos explicadas ...</i></p> <p><b>I/U8.</b> ... <i>a aquellos que no tuvieran ninguna idea de ello...</i></p>



<b>DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b>	<b>Unidades de registro</b>
*Analítico-Explicativo	<i>Después de... voy a hablar de... He puesto seguidos... al igual que... pero no voy a abordar en un principio más que... a continuación... Por último, ... Sería superfluo explicar... Debo solamente hacer una salvedad... ... porque, efectivamente... Respecto a... es...</i>
*Transmisor-Ejemplificador	<i>... voy a dar ejemplos... Para hacer entender... se la puede definir como... hay que... Se ve en... También se puede hacer esta... Se suele hacer...</i>
*Iniciador-Organizador	<i>Se comienza por... se acaba por... se hace... antes incluso de... Nos serviremos, pues, para... de...</i>
*Generador	<i>Cuando se hayan aprendido... se podrá intentar... para acostumbrarse... para consolidar... habrá que buscar...</i>

Tabla XL. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
*estrategias y procedimientos de enseñanza del*  
*Capítulo IV del tratado de la Flauta Travesera*

### • En Capítulo V

*Segunda explicación de la primera lámina sobre los sostenidos y los bemoles,*  
(pp. 80-84).

<b>Unidad de contexto ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b> <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	<b>Unidades de registro</b>
<b>D/A1.</b> Comunicar los objetivos (claramente).	<b>D/A1.</b> ... comenzar a hacer los sostenidos y los bemoles... varios de estos semitonos... afinarlos...
<b>D/A2.</b> Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores.	<i>... adquirir la práctica de embocadura y de los dedos...</i> <b>D/A2.</b> Después de haber consolidado la embocadura con...
<b>D/A3.</b> Presentar los contenidos en una secuencia lógica.	<i>... como varios de estos semitonos hay que afinarlos... voy a explicarlos uno por uno... como lo he indicado antes... ... como lo he explicado al tratar de la...</i>
<b>D/A4.</b> Justificar los aprendizajes propuestos.	<b>D/A3.</b> Antes he explicado el Fa sostenido,... sería superfluo volver a hablar de ellos aquí. Pasamos, pues, inmediatamente a...
<b>D/A5.</b> Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto.	<i>Se comenzará por... Se hará a continuación... El Mi y el Fa natural se harán como... Se volverá a poner... Se colocará de nuevo... Se girará a continuación... Se colocará de nuevo... Se afinará...</i>
<b>D/A6.</b> Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión).	<b>D/A4.</b> ... a fin de enlazar los... y acostumbrar desde el principio [el oído] a diferenciarlos bien. <i>... pero como... voy a explicarlos de nuevo. ... porque no hay más que ... Por esta razón, cuando... hay que servirse de... ... para que se sepa que no hace falta volver a [colocar los dedos]... ... empezaremos por aprender ésta, que es la más simple. ... lo que sirve de... por la sencilla razón de que... ... por la misma razón explicada al hablar de... hay que... ... por la sencilla razón de que [el bemol]... ... pero es más perfecto como lo muestro en ... No figura... en mi tablatura, porque...</i>
	<b>D/A5.</b> Se comenzará por... Pasamos, pues, inmediatamente a...
	<b>D/A6.</b> Si se me pregunta por qué no hay ningún sostenido entre estas dos notas, diré que porque...



<p><b>D/A7.</b> Subrayar los aspectos más importantes.</p> <p><b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones.</p> <p><b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.</p>	<p><b>D/A7.</b> ... la forma de afinar los tonos... como varios de estos... ... hay que afinarlos...</p> <p><i>Hay que acordarse de... que se sepa que no hace falta volver a colocar... sino que hay que levantarlos... ... se observa por la tablatura que...</i></p>
	<p><b>D/A8.</b> ... como se ve en la lámina de las cadencias... ... como se puede observar en la lámina de... Por ejemplo, ...</p>
	<p><b>D/A9.</b> Se hará a continuación... poniendo el.... sobre... para destacar...</p> <p><i>El... y el... se harán como lo he indicado antes... El... se produce destapando... dejando... como estaba... hay que ... Se colocará de nuevo... Se girará....</i></p>
	<p><b>R/A1.</b> ... será útil haceros siguiendo el orden tal como se encuentran en la primera lámina y ...</p>
<p><b>R/A1.</b> Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes.</p> <p><b>R/A2.</b> Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades.</p> <p><b>R/A3.</b> Controlar la comprensión.</p> <p><b>R/A4.</b> Dar explicaciones complementarias.</p> <p><b>R/A5.</b> Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones.</p> <p><b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos.</p> <p><b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación.</p> <p><b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.</p>	<p><b>R/A2</b></p>
	<p><b>R/A3.</b> Cuando comparo... con... se debe entender que es entre las... ... se comprende ya bastante la... como para no tener necesidad de explicación.</p>
	<p><b>R/A4.</b> ... los términos “girar la flauta” y “girar la embocadura” son equivalentes... como ocurre en algunas Flautas... <i>Muchos no hacen esa diferencia. No figura... en mi tablatura, porque este... no tiene digitación especial.</i></p>
	<p><b>R/A5.</b> Explicaré de nuevo este semitono de otra manera en el capítulo VII.</p>
	<p><b>R/A6.</b> Acabo de hacer algunas observaciones sobre... pero no hay que sentirse atado por esta sutileza en los comienzos...</p>
	<p><b>R/A7.</b> El... se podría hacer también como... pero es más perfecto como lo indico en la tablatura (bis). <i>Aún se puede bajar este semitono añadiendo... ... a menos que éstos fueran demasiado bajos... se debe...</i></p>
	<p><b>R/A8.</b> ... después nos ejercitaremos en estos refinamientos que son esenciales y...</p>
	<p><b>I/U1.</b> ... pero es más perfecto como lo indico en la tablatura.</p>
<p><b>I/U1.</b> Proporcionar modelos correctos.</p> <p><b>I/U2.</b> Incluir procedimientos de apoyo.</p> <p><b>I/U3.</b> Programar número suficiente de ejercicios.</p> <p><b>I/U4.</b> Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo.</p> <p><b>I/U5.</b> Programas / ejercicios de consolidación.</p> <p><b>I/U6.</b> Supervisar el trabajo de los alumnos.</p> <p><b>I/U7.</b> Retomar sistemáticamente lo aprendido.</p> <p><b>I/U8.</b> Informar al alumno de los logros que le faltan.</p>	<p><b>I/U2.</b></p> <p><b>I/U3.</b></p>
	<p><b>I/U4.</b> ... y acostumbrar desde el principio el oído a diferenciarlos bien. <i>Estos tonos agudos son difíciles de afinar; hay que practicar, pues, el oído.</i></p>
	<p><b>I/U5.</b></p>
	<p><b>I/U6</b></p>
	<p><b>I/U7.</b></p>
	<p><b>I/U8.</b> Explicaré en el capítulo VII alguna otra forma de hacer este último...</p>

<b>DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b>	<b>Unidades de registro</b>
<i>*Analítico-Explicativo</i>	<i>... comenzar a hacer... hay que afinarlos por medio de... Se comenzará por el... a fin de enlazar... y acostumbrar el oído a diferenciarlos bien.</i>
<i>*Transmisor-Ejemplificador</i>	<i>... como lo he indicado antes en... Lo explico de esta manera para que... con lo hasta ahora dicho, se comprende bastante bien... ... como se ve en... como lo he explicado al tratar de...</i>
<i>*Iniciador-Organizador</i>	<i>El... y el... se harán... Se volverá a poner... Se colocará de nuevo... Se girará a continuación... Se debe también girar...</i>
<i>*Generador</i>	<i>... y después nos ejercitaremos en estos refinamientos que son esenciales para la perfección y que se obtienen con el tiempo.</i>

Tabla XLI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
*estrategias y procedimientos de enseñanza del*  
*Capítulo V del tratado de la Flauta Travesera*

- **En Capítulo VI**

*Segunda explicación de la segunda lámina sobre las cadencias, (pp. 84-86).*

<b>Unidad de contexto ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b> <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	<b>Unidades de registro</b>
<b>D/A1.</b> Comunicar los objetivos (claramente).	<b>D/A1.</b> <i>[Dar una explicación] para la comprensión de los signos.... de la diferencia de... y por...</i>
<b>D/A2.</b> Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores.	<i>... aprender a hacer pronto todas las cadencias.</i>
<b>D/A3.</b> Presentar los contenidos en una secuencia lógica.	<b>D/A2.</b> <i>... los signos junto a las notas de música y sobre algunos de los círculos (O) de la tablatura...</i>
<b>D/A4.</b> Justificar los aprendizajes propuestos.	<i>... cosa que ya he explicado en otro lugar...</i>
<b>D/A5.</b> Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto.	<b>D/A3.</b> <i>1. La ligadura... 2. La línea que une los círculos (m)... la diferencia de los sostenidos y bemoles...</i>
<b>D/A6.</b> Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión).	<b>D/A4.</b> <i>La ligadura... indica...</i>
<b>D/A7.</b> Subrayar los aspectos más importantes.	<i>... para hacer... que sirve de... mientras que... el efecto será mucho menor. Hay que... porque si no...</i>
<b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones.	<i>Nada hay que indique el... pero no hay que dejar de hacerlo y cumplir todo lo que acabo de explicar.</i>
<b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.	<i>... nada he dicho sobre... no sería más que una repetición... ya que... porque si no el Mi... porque los dos tonos que la componen deben ser afinados diferentemente.</i>
	<b>D/A5.</b> <i>Con estas explicaciones y las ilustraciones...</i>
	<i>... se podrá aprender pronto todas las cadencias.</i>
	<b>D/A6.</b>
	<b>D/A7.</b> <i>... indica que no hay que dar más que un golpe de lengua...</i>
	<i>Se da sobre la primera que no sirve más que de preparación...</i>
	<b>D/A8.</b> <i>[Ilustración]: [la figura de la ligadura que abarca las dos notas de música]</i>
	<i>Hay que trinar sobre la nota que lleva una cruz al lado...</i>
	<i>La línea que une los círculos (m)...</i>
	<i>Vemos también una línea quebrada sobre el segundo círculo...</i>
	<i>... lo que distancia el sonido superior y acentúa el efecto de la cadencia, mientras que...</i>
	<i>... como hemos visto en la tablatura.</i>
	<b>D/A9.</b> <i>Hay que tener cuidado de levantar... Por ejemplo, el de...</i>
	<i>Hay que hacer notar que...</i>
	<i>Conoceremos esta diferencia por la disposición de los círculos:...</i>

<p><b>R/A1.</b> Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes.</p> <p><b>R/A2.</b> Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades.</p> <p><b>R/A3.</b> Controlar la comprensión.</p> <p><b>R/A4.</b> Dar explicaciones complementarias.</p> <p><b>R/A5.</b> Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones.</p> <p><b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos.</p> <p><b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación.</p> <p><b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.</p>	<p><b>R/A1.</b></p> <p><b>R/A2.</b> ... <i>hecha de la forma que se ve aquí... que no sirve más que de preparación...</i> <i>Distinguiremos así los trinos ´prestados... se comienza destacando... para hacer... y se acaba volviendo a cerrar...</i> <i>Hay que tener cuidado de... se hacen de la misma manera... ... cumplir todo lo que acabo de explicar.</i> <i>... tengamos en cuenta que raramente se ejecutan las que...</i></p> <p><b>R/A3.</b> ... <i>lo que podremos saber por las explicaciones que he dado sobre todos los tonos (Capítulos III y V).</i></p> <p><b>R/A4.</b> ... <i>es decir, que no acaban en el mismo agujero sobre el que... La cadencia... es de esta especie.</i> <i>... pero vemos que la cadencia... se toma del... y la otra de...</i> <i>Lo mismo ocurre con todas las restantes.</i> <i>Hay que hacer notar que las cadencias o trinos no están siempre indicados en las piezas de música como hago yo aquí. Se indica solamente la cruz de esta manera: †</i></p> <p><b>R/A5.</b> ... <i>cosa que ya he explicado.</i></p> <p><b>R/A6.</b></p> <p><b>R/A7.</b> ... <i>no hay que dar más que un solo golpe de lengua para las dos... sin alentar hasta el final de la misma.</i> <i>... levantar el meñique de la llave cuando... porque si no, el Mi sonaría muy alto... no hay que dejar de hacerlo...</i> <i>He indicado aquellas que se pueden hacer...</i></p> <p><b>R/A8.</b> ... <i>solo diré que algunas hay que comenzarlas girando la embocadura hacia dentro y acabarlas... En otras...</i></p>
<p><b>I/U1.</b> Proporcionar modelos correctos.</p> <p><b>I/U2.</b> Incluir procedimientos de apoyo.</p> <p><b>I/U3.</b> Programar número suficiente de ejercicios.</p> <p><b>I/U4.</b> Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo.</p> <p><b>I/U5.</b> Programas / ejercicios de consolidación.</p> <p><b>I/U6.</b> Supervisar el trabajo de los alumnos.</p> <p><b>I/U7.</b> Retomar sistemáticamente lo aprendido.</p> <p><b>I/U8.</b> Informar al alumno de los logros que le faltan.</p>	<p><b>I/U1.</b> ... <i>hecha de la forma que se ve aquí...</i></p> <p><b>I/U2.</b> [Ilustración]</p> <p><b>I/U3.</b></p> <p><b>I/U4.</b></p> <p><b>I/U5.</b></p> <p><b>I/U6.</b></p> <p><b>I/U7.</b> ... <i>cosa que ya he explicado... tengamos en cuenta que... ... lo ya explicado concerniente a las tonos simples...</i> <i>... por las explicaciones que he dado sobre todos los tonos (Capítulos III y V)</i></p> <p><b>I/U8.</b></p>

□ DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA	
Categorías de análisis	Unidades de registro
*Analítico-Explicativo	<i>Para la comprensión de... Distinguiremos...</i> <i>Hay algunos tonos que... Lo mismo ocurre... con estas explicaciones y las ilustraciones... Conoceremos...</i>
*Transmisor-Ejemplificador	<i>La ligadura... indica que... La línea... indica en que...</i> <i>Por ejemplo... se hacen de la misma manera, pero vemos que...</i> <i>Lo mismo ocurre con... Hay que hacer notar...</i>
*Iniciador-Organizador	<i>Hay que trinar sobre... Hay que tener cuidado de...</i> <i>... cumplir todo lo que acabo de explicar.</i>
*Generador	<i>... se podrá aprender a hacer...</i> <i>Conoceremos esta diferencia por...</i>

Tabla XLII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza del Capítulo VI del tratado de la Flauta Travesera

- En Capítulo VII

*Observaciones sobre algunos semi-Tonos y algunas Cadencias, (pp. 86-88).*

Unidad de contexto ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA	
Categorías de análisis <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	Unidades de registro
<b>D/A1.</b> Comunicar los objetivos (claramente). <b>D/A2.</b> Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores.  <b>D/A3.</b> Presentar los contenidos en una secuencia lógica. <b>D/A4.</b> Justificar los aprendizajes propuestos. <b>D/A5.</b> Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto. <b>D/A6.</b> Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión). <b>D/A7.</b> Subrayar los aspectos más importantes. <b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones. <b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.	<b>D/A1.</b> <i>[Aprender a] hacer de diferente manera algunos semitonos y algunas cadencias.</i>
	<b>D/A2.</b> <i>... semitonos y cadencias que se pueden hacer de diferente manera a como lo he explicado anteriormente... en mi tablatura explicado de la forma simple... explicado en la lámina de las cadencias... al objeto de evitar una excesiva dificultad.</i>
	<b>D/A3.</b> <i>Comenzaré por el Sol sostenido...</i> <i>1. Después de haber tapado... se tapa además...</i> <i>2. Se tapa el primero... y a continuación...</i> <i>... afinándola... girándola...</i> <i>La primera manera se practica...</i> <i>La segunda manera se obtiene...</i> <i>Por lo que respecta al Do natural grave...</i>
	<b>D/A4.</b> <i>Para no omitir nada...</i> <i>... pero como es... nos serviremos de... así no se articula bien porque es difícil que... pueda resultar nítida.</i> <i>... esta posición menos comprometida... porque no utiliza más que dos dedos...</i> <i>... al objeto de evitar...</i> <i>... más para satisfacer la curiosidad que para prescribir... ya que estas cadencias no se hacen en todo tipo de Flautas con la misma facilidad.</i> <i>... porque haciéndolo así no está suficientemente alejado de su sostenido y el semitono no resulta afinado.</i>
	<b>D/A5.</b> <i>... el Sol sostenido... Después de haber tapado el primero, el segundo y el cuarto agujero... se tapa... y se destapa...</i> <i>... la cadencia del Do sostenido agudo...</i> <i>El Do sostenido sin trino...</i>
	<b>D/A6.</b>
	<b>D/A7.</b> <i>Esta posición es muy utilizada e incluso algunas personas hacen la cadencia... pero así no se articula bien...</i> <i>También hay que tener cuidado de no levantar...</i> <i>... esta posición es menos comprometida que la otra...</i> <i>También se puede trinar... y tener en cuenta la misma observación.</i>
	<b>D/A8.</b> <i>... nos serviremos de diversos medios...</i> <i>... en mi tablatura lo he explicado de la forma más simple...</i> <i>... (como se ve en la tablatura)...</i> <i>... hay personas que hacen... al mismo tiempo...</i> <i>... como... en la lámina de las cadencias...</i> <i>En algunos pasajes... tal como lo explico en la tablatura.</i>
	<b>D/A9.</b> <i>...se tapa... se destapa...</i> <i>... soy de la opinión de hacer una cadencia “prestada” con...</i> <i>... hay que...</i> <i>La cadencia se efectúa siempre con...</i> <i>... pero con discreción... excepto la cadencia...</i> <i>... incluso el séptimo... deben permanecer sobre ...</i>

<b>R/A1.</b> Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes. <b>R/A2.</b> Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades. <b>R/A3.</b> Controlar la comprensión. <b>R/A4.</b> Dar explicaciones complementarias. <b>R/A5.</b> Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones. <b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos. <b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación. <b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.	<b>R/A1.</b> <i>Después de haber tapado... se tapa además... y se destapa...</i> <i>... pero así no se articula bien...</i> <i>En algunos pasajes hay que...</i> <i>... se puede hacer... se hace de la misma manera...</i> <i>Se hace fácilmente de esta manera...</i>
	<b>R/A2.</b>
	<b>R/A3.</b>
	<b>R/A4.</b> <i>Lo que he dicho... vale también para...</i> <i>Haré notar también, en lo que concierne a... que se puede hacer... pero resulta..., pero no resulta muy natural de esta manera...</i> <i>En algunas Flautas también hay que destapar...</i> <i>... porque haciéndolo así no está suficientemente alejado de su sostenido y...</i>
	<b>R/A5.</b>
	<b>R/A6.</b>
	<b>R/A7.</b> <i>... hacer una cadencia “prestada”... afinándola... girándola... La primera manera... La segunda manera... se puede hacer también...</i>
	<b>R/A8.</b>
<b>I/U1.</b> Proporcionar modelos correctos. <b>I/U2.</b> Incluir procedimientos de apoyo.	<b>I/U1.</b> <i>... (como se ve en la tablatura)...</i> <i>... como... en la lámina de las cadencias...</i> <i>En algunos pasajes... tal como lo explico en la tablatura...</i> <i>... esta posición es muy utilizada...</i> <i>... esta posición no me parece buena...</i>
	<b>I/U2.</b> <i>... en mi tablatura lo he explicado de la forma más simple... como se ve en la lámina...</i>
<b>I/U3.</b> Programar número suficiente de ejercicios. <b>I/U4.</b> Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo. <b>I/U5.</b> Programas / ejercicios de consolidación. <b>I/U6.</b> Supervisar el trabajo de los alumnos.	<b>I/U3.</b>
	<b>I/U4.</b> <i>La primera manera se practica... La segunda manera se obtiene...</i>
	<b>I/U5.</b>
<b>I/U7.</b> Retomar sistemáticamente lo aprendido. <b>I/U8.</b> Informar al alumno de los logros que le faltan.	<b>I/U6.</b>
	<b>I/U7.</b>
	<b>I/U8.</b>

□ DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA	
Categorías de análisis	Unidades de registro
*Analítico-Explicativo	<i>... hablaré de... semitonos y de... Después de haber tapado... haré notar también... Por lo que respecta a...</i> <i>... es decir... Lo que he dicho vale también para...</i> <i>... ya que... deben... así no... porque...</i> <i>También hay que...</i>
*Transmisor-Ejemplificador	<i>... hay que... hay que hacer...</i> <i>... porque no utiliza... incluso algunas personas hacen...</i> <i>... se obtiene... se puede hacer... Se hace ...</i>
*Iniciador-Organizador	<i>... pero como... nos servimos de...</i> <i>Después de... Así pues... en lo que concierne a...</i> <i>Por lo que respecta al...</i> <i>También se hace...</i>
*Generador	<i>También se puede... también se puede hacer...</i>

Tabla XLIII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza del Capítulo VII del tratado de la Flauta Travesera

• En Capítulo VIII

*De los golpes de la Lengua, “Port-de-voix”, “Accents” y dobles Cadencias en la Flauta Travesera y otros instrumentos de viento, (pp. 88-94).*

Unidad de contexto ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA	
Categorías de análisis <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	Unidades de registro
<b>D/A1.</b> Comunicar los objetivos (claramente). <b>D/A2.</b> Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores. <b>D/A3.</b> Presentar los contenidos en una secuencia lógica. <b>D/A4.</b> Justificar los aprendizajes propuestos. <b>D/A5.</b> Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto. <b>D/A6.</b> Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión). <b>D/A7.</b> Subrayar los aspectos más importantes.	<b>D/A1.</b> <i>[Aprender a hacer] los golpes de lengua y [de] los ornamentos... para la perfección de la ejecución.</i>
	<b>D/A2.</b> <i>Después de haber explicado la manera de hacer los tonos y... nos resta aún hablar de los golpes de lengua y de los ornamentos...</i> <i>... como hemos visto anteriormente en los capítulos III y IV.</i>
	<b>D/A3.</b> <i>Comenzaré por una explicación de todos los golpes de la lengua articulados y ligados... daré varios ejemplos...</i> <i>... [explicación] de los “port-de-voix”, de los “Accents” y de...</i> <i>A continuación explicaré la forma de hacer...</i> <i>Podemos anticipar que todos los compases...</i>
	<b>D/A4.</b> <i>... que son absolutamente necesarios para la perfección de la ejecución.</i> <i>... válidos para todo los instrumentos de viento.</i> <i>Para hacer la ejecución más agradable y evitar demasiada uniformidad se usan...</i> <i>... es el más usado y se aplica continuamente...</i> <i>La razón es que...</i> <i>Se hace para producir una mayor dulzura...</i>
	<b>D/A5.</b> <i>... dos articulaciones principales, a saber: Tu y Ru...</i> <i>Cuando suben o descienden por grados conjuntos también se utiliza...</i> <i>Cuando el número es impar... Cuando es par...</i> <i>Se pronuncia Tu en todas estas corcheas y no se utiliza el Ru más que... se utiliza el Ru...</i> <i>Se deduce que hay que pronunciar...</i>
	<b>D/A6.</b>
	<b>D/A7.</b> <i>Estos ornamentos consisten en “port-de-voix”, “Accents” “dobles cadencias”, “flattements”...</i> <i>Notemos que el Tu y el RU se regulan...</i> <i>Es muy conveniente observar que no siempre se deben ejecutar...</i> <i>También en esos compases hay que...</i> <i>Incluso en este caso se usa con más frecuencia...</i> <i>También debemos fiarnos del gusto cuando...</i> <i>Sólo habrá que tener cuidado de...</i> <i>A esto se llama “puntear” (pointer)... Hay que advertir que...</i> <i>Observemos con atención los ligados...</i>

<p><b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones.</p> <p><b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.</p>	<p><b>D/A8.</b> ... de los cuales daré varios ejemplos... ... por ejemplo, se utilizan dos articulaciones principales... ... como se puede ver en los siguientes ejemplos [Ilustraciones (p. 89)]: Primer ejemplo, Segundo ejemplo Cuando... se pronuncia... como se ve en el primer ejemplo Cuando es ... como acabamos de ver en el segundo ejemplo [Ilustraciones (pp. 89-93)]: Ejemplo, Otro ejemplo,... Ejemplo, Otro Ejemplo, Otro Ejemplo... Ejemplos... Ejemplos... ... según la explicación dada anteriormente respecto a las corcheas. ... por ejemplo, se suavizan en la Flauta Travesera, se marcan más en la Flauta de Pico... ... lo cual se señala encima o debajo de las notas por medio de ligaduras.</p> <p><b>D/A9.</b> Para hacer la ejecución más agradable y evitar demasiada uniformidad... por ejemplo... Cuando... se pronuncia... como se ve en el ejemplo. ... hay que hacer una larga y una breve... Hay que pronunciar Ru sobre la nota... Ejemplo. ... en estos compases hay que ejecutar... Ejemplos... ... hay que pronunciar... hay que “puntear” las negras en el compás, según la explicación dada... [Ilustraciones (pp. 89-93)]: Ejemplo, Otro ejemplo... Ejemplo, Otro Ejemplo, Otro Ejemplo... Ejemplos. Ejemplos...</p>
<p><b>R/A1.</b> Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes.</p> <p><b>R/A2.</b> Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades.</p> <p><b>R/A3.</b> Controlar la comprensión.</p> <p><b>R/A4.</b> Dar explicaciones complementarias.</p> <p><b>R/A5.</b> Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones.</p> <p><b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos.</p> <p><b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación.</p> <p><b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.</p>	<p><b>R/A1.</b> El Tu es el más usado y se aplica continuamente... Cuando suben o descienden... también se utiliza Tu pero alternando siempre con Ru... ... en las dos primeras corcheas, y a continuación. ... no siempre se deben ejecutar las corcheas iguales, sino que... ... cosa que también se regula por el número de:... ... se debe hacer... ... esto... casi siempre cuando hay dos corcheas... ... siguiendo las reglas que he dado para las corcheas... ... y, en todo caso, es el gusto quien decide. ... debemos atenernos a lo que resulte más agradable al oído, sin preocuparnos ni de la disposición de las notas ni de los diferentes movimientos.</p> <p><b>R/A2.</b></p> <p><b>R/A3.</b> Estos ornamentos consisten en... Notemos que... Es muy conveniente observar que no siempre... sino que... Se deduce que... Observemos con atención... se trata de dos o más notas... El “port-de-voix” es... El “Coulement” se toma... El “Accent” es un sonido que se toma “prestado” de... La doble cadencia es...</p> <p><b>R/A4.</b> ... válidos para todos los instrumentos de viento. ... para evitar demasiada uniformidad... ... sino que, en ciertos tipos de compás [hay que hacer una larga y una breve]... Los compases en lo que esto se practica con más frecuencia son... La razón es que las corcheas equivalen a negras y las... a... ... y no se practica apenas, más que en los intervalos de...</p> <p><b>R/A5.</b></p> <p><b>R/A6.</b></p> <p><b>R/A7.</b> También debemos fiarnos del gusto cuando los golpes de la lengua parezcan rudos haciéndolos como he explicado en los primeros ejemplos... Las notas pequeñas que representan los “port-de-voix” no cuentan; pero se articulan y se ligan a...</p> <p><b>R/A8.</b> Aprenderemos a conocer los “battements” en el capítulo IX.</p>



I/U1. Proporcionar modelos correctos. I/U2. Incluir procedimientos de apoyo.	I/U1. I/U2. <i>Como se puede ver... como se ve en...</i>
I/U3. Programar número suficiente de ejercicios. I/U4. Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo. I/U5. Programas / ejercicios de consolidación. I/U6. Supervisar el trabajo de los alumnos.	I/U3. I/U4. <i>... explicación de todos los golpes de lengua... A continuación... la forma de hacer... ... se utiliza... se pronuncia... hacer una larga y una breve... Los compases en que esto se practica con más frecuencia son el de dos tiempos...</i> I/U5. I/U6.
I/U7. Retomar sistemáticamente lo aprendido. I/U8. Informar al alumno de los logros que le faltan.	I/U7. <i>... como acabamos de ver en... siguiendo las reglas que he dado para... según la explicación dada anteriormente respecto a... como hemos visto anteriormente en los capítulos III y IV.</i> I/U8. <i>... nos resta aún hablar de los golpes de lengua y de los ornamentos... para la perfección de la ejecución. Aprenderemos a conocer los "battements" en el capítulo IX.</i>

□ DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA	
Categorías de análisis	Unidades de registro
*Analítico-Explicativo	<i>... la forma de hacer... Para hacer... se usan... el más usado... se aplica... tanto en... como en... pues cuando... Cuando... también se utiliza... pero alternando siempre con... ... una explicación de todos... Cuando suben o descienden... Cuando el número es... Cuando es... El... es... La... es... A menudo... Para... Se hace para... Se trata de... El... se toma...</i>
*Transmisor-Ejemplificador	<i>Estos ornamentos consisten en... a esto se llama "puntear"... ... daré varios ejemplos... cuando estas últimas se encuentran... ... como acabamos de ver... como hemos visto anteriormente... ... esto se practica con más frecuencia... no se practica apenas... ... se pronuncia... se remiten... se utiliza... podemos decir que... Por eso hay que...</i>
*Iniciador-Organizador	<i>Comenzaré por... A continuación... Es muy conveniente observar... Hay que... Observemos con atención... siguiendo las reglas... ... se debe hacer... debemos fiarnos... debemos atenernos a... Hay que advertir que...</i>
*Generador	<i>Aprendemos a conocer... en el capítulo IX... solo habrá que tener cuidado...</i>

Tabla XLIV. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
estrategias y procedimientos de enseñanza del  
Capítulo VIII del tratado de la Flauta Travesera



• **En Capítulo IX**

*De los “Flattements” o Trinos Menores y de los “Battements”, (pp. 94- 97).*

<b>Unidad de contexto ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b> <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	<b>Unidades de registro</b>
<b>D/A1.</b> Comunicar los objetivos (claramente). <b>D/A2.</b> Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores. <b>D/A3.</b> Presentar los contenidos en una secuencia lógica. <b>D/A4.</b> Justificar los aprendizajes propuestos. <b>D/A5.</b> Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto. <b>D/A6.</b> Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión). <b>D/A7.</b> Subrayar los aspectos más importantes. <b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones. <b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.	<b>D/A1.</b> <i>[Aprender a hacer] la diferencia...</i>
	<b>D/A2.</b> <i>... la diferencia consiste en... El “Battement” se hace... ... siguiendo el orden de la primera lámina...</i>
	<b>D/A3.</b> <i>Para comenzar por el “flattement” del Re natural... El “flattement” del Re sostenido... El “flattement” del Mi natural... Los “flattements” y los “battements” del...</i>
	<b>D/A4.</b> <i>Respecto del “battement” es totalmente imposible producirlo. Dejo los tonos superiores, pues son demasiado forzados... Estos ornamentos no se encuentran indicados en todas las piezas de música... No se pueden dar reglas exactas... son el gusto y... los que pueden enseñar...</i>
	<b>D/A5.</b> <i>... la diferencia consiste en... El “Battement” se hace... ... siguiendo el orden de la primera lámina... Los “flattements” y los “battements” del...</i>
	<b>D/A6.</b>
	<b>D/A7.</b> <i>... la diferencia consiste en que... excepto en... ... no se puede hacer si no es por un artificio... ... sobre el mismo agujero completo... sobre el borde... ... cuando está... cuando va precedido de... ... se diferencia de... ... hay que tener cuidado de... Es preciso que...</i>
	<b>D/A8.</b> <i>... el orden de la primera lámina...</i>
	<b>D/A9.</b> <i>... se hace casi como... se hace... y lo más rápidamente posible... diré que no se puede hacer si no es con un... ... se hace... se hacen... se forma... al mismo tiempo... hay que volver a... como... principalmente cuando está precedido de... ... de esta misma manera...</i>
	<b>R/A1.</b> <i>... se hace casi como el trino ordinario... También se debe... se balancea la Flauta... de forma que se pueda imitar el “flattement” ordinario. ... de la manera que he explicado al hablar de... Es preciso que los agujeros estén cerrados tanto al comenzar como al terminar.</i>
<b>R/A1.</b> Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes. <b>R/A2.</b> Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades. <b>R/A3.</b> Controlar la comprensión. <b>R/A4.</b> Dar explicaciones complementarias. <b>R/A5.</b> Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones. <b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos.  <b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación.	<b>R/A2.</b>
	<b>R/A3.</b> <i>... la diferencia consiste en... Participan de un sonido inferior, al contrario del trino. Participa igualmente de... Se diferencia de los otros en que hay...</i>
	<b>R/A4.</b> <i>... excepto sobre... agujero completo (todo cerrado)... ... que después debe... ... es totalmente imposible producirlo. ... cuando está precedido de...</i>
	<b>R/A5.</b> <i>... los “flattements” se hacen generalmente sobre notas... ... los “battements” se hacen más frecuentemente sobre notas...</i>
	<b>R/A6.</b>
	<b>R/A7.</b>

<b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.	<b>R/A8.</b> ... <i>a fin de acostumbrarse poco a poco a hacerlos sobre las notas en que mejor resulten.</i>
<b>I/U1.</b> Proporcionar modelos correctos.	<b>I/U1.</b> ... <i>no están más que en aquellas [piezas de música] que los maestros escriben para sus alumnos.</i>
<b>I/U2.</b> Incluir procedimientos de apoyo.	<b>I/U2.</b> ... <i>tocar durante algún tiempo piezas en que todos los ornamentos estén marcados... como explicaré inmediatamente... de la manera que he explicado...</i> Ejemplo (p. 96)
<b>I/U3.</b> Programar número suficiente de ejercicios.	<b>I/U3.</b> ... <i>se hacen como sus octavas graves...</i>
<b>I/U4.</b> Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo.	... <i>se forma de la misma manera...</i>
<b>I/U5.</b> Programas / ejercicios de consolidación.	... <i>de la manera que he explicado...</i>
<b>I/U6.</b> Supervisar el trabajo de los alumnos.	... <i>son el gusto y la práctica los que pueden enseñar a servirse de ellos adecuadamente, más que la teoría.</i>
<b>I/U7.</b> Retomar sistemáticamente lo aprendido.	<b>I/U5.</b>
<b>I/U8.</b> Informar al alumno de los logros que le faltan.	<b>I/U6.</b>
	<b>I/U7.</b>
	<b>I/U8.</b> <i>Se podrá hacer algunos de... cuando se esté muy avanzado.</i>
	... <i>difícil enseñar a conocer precisamente todos los lugares en que hay que colocarlos al tocar...</i>
	... <i>son el gusto y la práctica los que pueden enseñar a servirse de ellos, más que la teoría.</i>

<b>DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA</b>	
<b>Categorías de análisis</b>	<b>Unidades de registro</b>
*Analítico-Explicativo	... <i>se hace casi como... consiste en que... a saber: los... sobre... y los... se forma... cuando está...</i>
*Transmisor-Ejemplificador	... <i>batiendo... se debe... no se puede hacer... (ya que están todos...) hay que... Es preciso que... No se pueden dar reglas más exactas...</i>
*Iniciador-Organizador	<i>Para comenzar... respecto a... En cuanto a...</i> <i>Lo que se puede decir sobre esto...</i> <i>Lo que aconsejo es tocar...</i>
*Generador	<i>Se podrá hacer... cuando se esté muy avanzado.</i>

Tabla XLV. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
estrategias y procedimientos de enseñanza del  
Capítulo IX del tratado de la Flauta Travesera

## a.2. Análisis de la unidad de contexto estrategias y procedimientos de enseñanza del tratado de la Flauta de Pico

### • En Capítulo I

De la situación de la flauta y de la posición de las manos, (pp. 98-100).

Unidad de contexto ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA	
Categorías de análisis <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	Unidades de registro
D/A1. Comunicar los objetivos (claramente).	D/A1. [Aprender] la manera de sujetar la Flauta y la situación de las manos...
D/A2. Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores.	D/A2. ... un pequeño Tratado de ella... ... explicación de la manera de...
D/A3. Presentar los contenidos en una secuencia lógica.	D/A3. Comenzaré por...
D/A4. Justificar los aprendizajes propuestos.	1. Hay que mantener... 2. Se colocará la mano ...
D/A5. Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto.	D/A4. Teniendo la Flauta de Pico su mérito y sus partidarios así como la Flauta Travesera...
D/A6. Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión).	D/A5. ... mantener la Flauta derecha delante de sí, colocar el extremo superior entre los labios... El extremo interior... Se colocará la mano izquierda... El pulgar... El pulgar de la mano derecha...
D/A7. Subrayar los aspectos más importantes.	D/A6.
D/A8. Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones.	D/A7. ... introduciéndolo lo menos posible en la boca... debe estar alrededor de un pie de distancia del cuerpo... Este dedo no sirve más que... mantener los dedos derechos, principalmente los de la mano inferior...
D/A9. Dar consignas, ejemplos detallados.	D/A8. ... lo que ya se ve representado en la figura anterior... ... como vemos en la figura... [Ilustración]
R/A1. Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes.	D/A9. Hay que mantener... colocar... Se colocará... No hay que tapar los agujeros... hay que avanzarlos...
R/A2. Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades.	R/A1. Hay que mantener la flauta... de manera que se puedan colocar... que es el que se encuentra más elevado... A este llamaré primer agujero... Al siguiente el segundo... en orden descendente.
R/A3. Controlar la comprensión.	R/A2.
R/A4. Dar explicaciones complementarias.	R/A3.
R/A5. Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones.	R/A4. ... el extremo superior A (llamado el pico)... el extremo interior B (llamado la Pata...)... que es el que se encuentra más elevado.
R/A6. Asegurar ayuda / la participación de los alumnos.	R/A5.
R/A7. Proporcionar sugerencias en la aplicación.	R/A6.
R/A8. Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.	R/A7. ... que se puedan colocar las manos sin contraerlas... los codos... dejarlos caer descuidadamente junto al cuerpo... El pulgar de la mano derecha... o un poco más abajo... en la medida que se pueda... lo que es un poco difícil al principio...
I/U1. Proporcionar modelos correctos.	R/A8.
I/U2. Incluir procedimientos de apoyo.	I/U1. ... como vemos en la figura...
I/U3. Programar número suficiente de ejercicios.	I/U2.
I/U4. Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo.	I/U3.
	I/U4.

I/U5. Programas / ejercicios de consolidación.	I/U5.
I/U6. Supervisar el trabajo de los alumnos.	I/U6.
I/U7. Retomar sistemáticamente lo aprendido.	I/U7.
I/U8. Informar al alumno de los logros que le faltan.	I/U8.

DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA	
Categorías de análisis	Unidades de registro
*Analítico-Explicativo	... mantener la Flauta... colocar el extremo superior... introduciéndolo... se doblará... para que...
*Transmisor-Ejemplificador	... debe estar alrededor de... de manera que se puedan colocar... como vemos en la... A este llamaré... ... debe también colocarse... en la medida que se pueda, mantener...
*Iniciador-Organizador	... sostener... mantener... acostumbrar poco a poco... poder taparlo...
*Generador	

Tabla XLVI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto *estrategias y procedimientos de enseñanza* del Capítulo I del tratado de la Flauta de Pico

## • En Capítulo II

*Explicación de la primera lámina sobre todos los tonos, (pp. 100-104).*

Unidad de contexto ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA	
Categorías de análisis <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	Unidades de registro
D/A1. Comunicar los objetivos (claramente).	D/A1. Instruir(se) en el conocimiento de esta tablatura... las notas de música,...
D/A2. Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores.	D/A2. ... leer el tercer capítulo del mencionado tratado [de la Flauta Travesera] ... será necesario cambiar algunos detalles... para adecuarlas a la lámina de la Flauta de Pico.
D/A3. Presentar los contenidos en una secuencia lógica.	... lo que ya se ha explicado en el capítulo V del Tratado de Flauta Travesera...
D/A4. Justificar los aprendizajes propuestos.	D/A3. Haremos, pues, esa distinción tercer capítulo.... Página duodécima, y un poco más abajo... se ven ocho círculos negros... Se seguirá hasta la línea catorce... Continuaremos... explicación de las notas ... ... vemos que hay... Vemos también que...
D/A5. Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto.	D/A4. ... sería superfluo aquí dar una segunda explicación de ella [tablatura]. ... será necesario cambiar algunos detalles... ... para hacer... hay que tapar... También hay que... como expliqué en el primer capítulo... ... hablaré del Mi sostenido grave... porque no es sino el... Hay que... a fin de... para...
D/A6. Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión).	D/A5. El Sol... se forma... se hace destapando... sin volver a colocar... Cuando se hayan practicado todos estos tonos... se conocerá la tablatura lo suficiente...
D/A7. Subrayar los aspectos más importantes.	D/A6. D/A7. ... vemos que hay ocho agujeros en la Flauta de Pico... ... en la Flauta Travesera no hay más que siete. ... la dificultad está en tapar bien estos ocho...

<b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones.	<b>D/A8.</b> ... <i>me serviré de una tablatura parecida a la que se ha podido ver en el Tratado de la Flauta Travesera...</i> ... <i>se ve en la tablatura de la primera lámina que...</i> <i>Se hace para todos... como se ve en la tablatura por...</i>
<b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.	<b>D/A9.</b> ... <i>deberán leer... Hay que dar poco aire a...</i> ... <i>se hace... se forma... El viento se debe moderar... se hace destapando... sin cambiar nada la...</i> <i>Hay que emitir el aire con presión.</i>
<b>R/A1.</b> Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes.	<b>R/A1.</b> <i>Se harán con mucha facilidad porque todos se remiten a los sostenidos...</i> <i>Se hace destapando... volviendo a... Se forma...</i> <i>Aconsejo... a los principiantes no dedicarse más que a los tonos naturales... para evitar una excesiva dificultad.</i> ... <i>debe permanecer... debemos utilizar...</i>
<b>R/A2.</b> Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades.	<b>R/A2</b>
<b>R/A3.</b> Controlar la comprensión.	<b>R/A3.</b> ... <i>entendiendo que el que sirve de... sirve de... a la otra...</i> <i>No hay... por la misma razón que he explicado al tratar...</i>
<b>R/A4.</b> Dar explicaciones complementarias.	<b>R/A4.</b> ... <i>en aquellas Flautas que no tiene este agujero doble...</i> ... <i>en aquellas que lo tienen se destapa el...</i> ... <i>la razón es que no hay más que...</i>
<b>R/A5.</b> Dar <i>feed-back</i> – Repetir explicaciones.	<b>R/A5.</b>
<b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos.	<b>R/A6.</b>
<b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación.	<b>R/A7.</b> ... <i>nos serviremos del Do natural para hacer...</i> <i>Este agujero debe permanecer casi siempre tapado...</i>
<b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.	<b>R/A8.</b>
<b>I/U1.</b> Proporcionar modelos correctos.	<b>I/U1.</b> ... <i>como se ve en la tablatura...</i>
<b>I/U2.</b> Incluir procedimientos de apoyo.	<b>I/U2.</b>
<b>I/U3.</b> Programar número suficiente de ejercicios.	<b>I/U3.</b>
<b>I/U4.</b> Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo.	<b>I/U4.</b> <i>Cuando se hayan practicado todos estos tonos, supongo que se conocerá la tablatura...</i>
<b>I/U5.</b> Programas / ejercicios de consolidación.	<b>I/U5.</b>
<b>I/U6.</b> Supervisar el trabajo de los alumnos.	<b>I/U6.</b>
<b>I/U7.</b> Retomar sistemáticamente lo aprendido.	<b>I/U7.</b>
<b>I/U8.</b> Informar al alumno de los logros que le faltan.	<b>I/U8.</b> <i>Cuando se hayan practicado todos estos tonos, supongo que se conocerá la tablatura... para... los que faltan...</i>


#### □ DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA

Categorías de análisis	Unidades de registro
*Analítico-Explicativo	... <i>instruirse en... será necesario cambiar algunos detalles...</i> <i>Haremos, pues, esta distinción... Se ve en la tablatura que...</i> <i>hay que... También hay que... como expliqué...</i> <i>Hay que... a fin de... es decir, haciendo entrar la uña...</i>
*Transmisor-Ejemplificador	<i>Por ejemplo, vemos que... Vemos también que...</i> ... <i>se hace para todos los tonos... como se ve en...</i>
*Iniciador-Organizador	<i>Se seguirá hasta... continuaremos hasta... comenzaremos, pues, por... como usualmente se hace...</i> ... <i>para guardar un cierto orden...</i>
*Generador	<i>Cuando se hayan practicado... Se harán con mucha facilidad...</i>

Tabla XLVII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto  
estrategias y procedimientos de enseñanza del  
Capítulo II del tratado de la Flauta de Pico

• **En Capítulo III**

*Explicación de las cadencias, (pp. 104-105).*

Unidad de contexto <b>ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA</b>	
Categorías de análisis <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	Unidades de registro
<b>D/A1.</b> Comunicar los objetivos (claramente). <b>D/A2.</b> Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores. <b>D/A3.</b> Presentar los contenidos en una secuencia lógica. <b>D/A4.</b> Justificar los aprendizajes propuestos. <b>D/A5.</b> Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto. <b>D/A6.</b> Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión). <b>D/A7.</b> Subrayar los aspectos más importantes. <b>D/A8.</b> Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones. <b>D/A9.</b> Dar consignas, ejemplos detallados.	<b>D/A1.</b> <i>[Estudiar] todas las cadencias sobre eso mismos tonos</i> <b>D/A2.</b> <i>Después de haber aprendido los tonos naturales... se leerá el cuarto y el sexto capítulo del tratado de la Flauta Travesera...</i> <b>D/A3.</b> <i>... las cadencias... instrucción para las de Flauta de Pico...</i> <i>Comenzaré por la cadencia de Fa natural grave...</i> <b>D/A4.</b> <i>... algunas cadencias en particular;... bastará para comprensión de todas...</i> <b>D/A5.</b> <b>D/A6.</b> <b>D/A7.</b> <i>... se trina como... excepto que no se tapa más que la mitad...</i> <b>D/A8.</b> <i>... representadas en la segunda lámina adjunta hemos visto en... que hay que batir...</i> <i>... comprender... con la ayuda de la tablatura.</i> <i>Esto está representado por el  ...</i> <i>... lo que se verá representado en la tablatura por medio de dos líneas quebradas...</i> <b>D/A9.</b> <i>... deberemos hacer lo mismo en todas las restantes.</i> <i>Estos tres movimientos se deben hacer seguidos y con...</i>
	<b>R/A1.</b> <i>... si el agujero es doble, se bate...</i> <b>R/A2.</b> <b>R/A3.</b> <i>La explicación de estas cuatro cadencias debe bastar para comprender todas...</i> <i>... cuya explicación se encontrará en el capítulo siguiente...</i> <b>R/A4.</b> <b>R/A5.</b> <b>R/A6.</b> <i>... se leerá el capítulo VII del Tratado de la... donde están explicados con suficiente amplitud.</i> <b>R/A7.</b> <b>R/A8.</b> <i>... cuya explicación se encontrará en el capítulo siguiente...</i>
	<b>I/U1.</b> <b>I/U2.</b> <b>I/U3.</b> <b>I/U4.</b> <b>I/U5.</b> <b>I/U6.</b>



I/U7. Retomar sistemáticamente lo aprendido.	I/U7.
I/U8. Informar al alumno de los logros que le faltan.	I/U8.

□ DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA	
Categorías de análisis	Unidades de registro
*Analítico-Explicativo	... estudiaremos... esto bastará para... Si el... se... ... excepto... porque se hace de una manera diferente...
*Transmisor-Ejemplificador	Vemos en... que... sirve también... hemos visto...
*Iniciador-Organizador	Comenzaré por... La explicación de estas... debe bastar para... Hemos visto en... que... se hace... primeramente...
*Generador	... deberemos hacer lo mismo en todas las restantes...

Tabla XLVIII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto *estrategias y procedimientos de enseñanza del Capítulo III del tratado de la Flauta de Pico*

#### • En Capítulo IV

*De los “flattements” y de los “battements”, (pp. 105-107).*

Unidad de contexto ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA	
Categorías de análisis <i>Acciones y tareas docentes en contexto</i>	Unidades de registro
D/A1. Comunicar los objetivos (claramente).	D/A1. [Aprender a] aplicar aquellos preceptos a la Flauta de Pico.
D/A2. Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores.	D/A2. ... He explicado en el capítulo IX... lo que es... y la manera de hacer... leer el comienzo de ese capítulo antes de leer este... luego se leerá...
D/A3. Presentar los contenidos en una secuencia lógica.	D/A3. Para comenzar por... (siempre siguiendo el orden de la primera lámina)...
D/A4. Justificar los aprendizajes propuestos.	D/A4.
D/A5. Proceder por pequeñas etapas. De lo concreto a lo abstracto.	D/A5. ... tal como lo he explicado para el primer tono de... ... vale también para el...
D/A6. Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión).	D/A6.
D/A7. Subrayar los aspectos más importantes.	D/A7. No se puede hacer “battement” sobre estos tonos.
D/A8. Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones.	D/A8.
D/A9. Dar consignas, ejemplos detallados.	D/A9. ... no se puede hacer más que balanceando la Flauta... ... se hacen sobre... se obtiene sobre el... En este caso se debe volver a tapar...
R/A1. Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes.	R/A1.
R/A2. Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades.	R/A2.
R/A3. Controlar la comprensión.	R/A3.
R/A4. Dar explicaciones complementarias.	R/A4. ... pero cuando está precedido de... se hace sobre...
R/A5. Dar <i>feed-back</i> – Repetir expli-	R/A5.
	R/A6.

caciones. <b>R/A6.</b> Asegurar ayuda / la participación de los alumnos. <b>R/A7.</b> Proporcionar sugerencias en la aplicación. <b>R/A8.</b> Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo.	<b>R/A7.</b> <b>R/A8.</b>
<b>I/U1.</b> Proporcionar modelos correctos. <b>I/U2.</b> Incluir procedimientos de apoyo.	<b>I/U1.</b> <b>I/U2.</b>
<b>I/U3.</b> Programar número suficiente de ejercicios. <b>I/U4.</b> Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo. <b>I/U5.</b> Programas / ejercicios de consolidación. <b>I/U6.</b> Supervisar el trabajo de los alumnos.	<b>I/U3.</b> <b>I/U4.</b> <b>I/U5.</b> <b>I/U6.</b>
<b>I/U7.</b> Retomar sistemáticamente lo aprendido. <b>I/U8.</b> Informar al alumno de los logros que le faltan.	<b>I/U7.</b> ... <i>he explicado... lo que es... y la manera de hacer...</i> <b>I/U8.</b>

□ DISCURSO DE / PARA LA ENSEÑANZA	
Categorías de análisis	Unidades de registro
*Analítico-Explicativo	... <i>lo que es el... y la manera de hacer uno y otro... tal como lo he explicado... Se hace sobre... cuando se toca en un tono... cuando está precedido de...</i>
*Transmisor-Ejemplificador	<i>Esto vale también para... no se puede hacer más que... Se puede hacer también sobre... algunas veces también el... En este caso... se debe...</i>
*Iniciador-Organizador	<i>Se puede, pues, leer el comienzo de este capítulo... luego se leerá...</i>
*Generador	

Tabla XLIX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto *estrategias y procedimientos de enseñanza del Capítulo IV del tratado de la Flauta de Pico*

**b) Interpretación de los resultados del segundo nivel de análisis: la coherencia de la organización estratégica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre**

Ante las Tablas XXXVII a XLIX, procedemos a la interpretación de los resultados obtenidos sobre la organización estratégica del Tratado de J.-M. Hotteterre. En primer lugar, a través de la descripción temática y propositiva de las unidades analizadas, que *aspectos prácticos* relativos a las acciones y tareas docentes en contexto, y que discurso de / para la enseñanza configuran la lógica técnico-profesional docente concebida por el autor para la enseñanza (por parte del docente), de los contenidos seleccionados y para su aprendizaje (por parte del alumno).



Después, bajo el ángulo de la valoración apreciativa y en función de la cualidad de la calidad que es la *coherencia*, identificamos la *relación lógica* -de adecuación-, de las acciones y tareas docentes en contexto, con las establecidas por los expertos en el sistema referencial de la Tabla XV como propias para estas enseñanzas. La observación de un número representativo de acciones y tareas docentes en contexto nos lleva a interpretar que su presencia y consideración responde al conocimiento didáctico del contenido que posee su autor y que le ha guiado a la hora de concebir y elaborar esta obra.

***b.1. La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación temática y propositiva***

De la observación de las unidades de registro cabe afirmar que, en prácticamente todas las unidades de contexto de los capítulos, es decir, en las estrategias y procedimientos de enseñanza tanto del tratado de la Flauta Travesera como del de la Flauta de Pico, accedemos a un rico repertorio de unidades de registro.

Efectivamente, categorizadas como *acciones y tareas docentes* dotan de rigor y exhaustividad al modo de las situaciones pedagógicas que encierra cada capítulo. Se refieren -para esa principal meta del autor de “*allanar las primeras dificultades*” (p. 69)-, a dar normas, explicar, decir, enseñar cómo se deben hacer, cómo se hace, etc.

Se muestran en proposiciones reiterativas que dotan de la estabilidad necesaria a un tipo de discurso de / para la enseñanza tanto analítico-explicativo, transmisor-ejemplificador, como iniciador-organizador y generador; aunque con menor presencia de este último. De hecho, este tipo de discurso no se ha podido percibir en **C1-EP**, **C2-FP** o **C4-FP** quizá porque, como hemos precisado, existe una complementariedad con el tratado de la Flauta Travesera que eximiría al autor de utilizarlo. En el tratado de la Flauta de Pico, el autor nos está remitiendo de **C2-FP** a **C3-FT** y a **C5-FT**. Lo mismo ocurre desde **C3-FP** a **C4-FT** y a **C6-FT**; y desde **C4-FP** a **C9-FT**.

Si consideramos además la concisión de las proposiciones, podemos inferir que:

- Se pone de manifiesto el carácter operativo y preciso de esas acciones y tareas docentes porque dan cuenta de las *fases operativas* a las que esas corresponden, en el marco de los objetivos centrados en el alumno de las disciplinas instrumentales, (conforme a la secuencia *aprender, apropiarse e interiorizar/utilizar*).

Todo ello, en la perspectiva de la enseñanza eficaz que ilustra la Tabla XV a la que nos referimos.

- Se trata de una articulación intencionada de acciones y tareas docentes de forma sistemática; es decir, que se inscriben en un esquema de acción para una secuencia lógica, ordenada y graduada de contenidos. Es el resultado quizá de la pretensión de J.-M. Hotteterre de proporcionar un modelo didáctico accesible, destinado a un docente cuyo perfil profesional como músico instrumentista debe además configurarse como un profesor (maestro).

- Se ofrece una organización estratégica significativa por la presencia de un número determinado de acciones y tareas docentes que permiten una útil articulación de los componentes de ese esquema de acción, estimado propio de una enseñanza eficaz; a saber: 1. *La presentación*; 2. *La práctica guiada* y 3. *La práctica de independiente. La corrección y la retroacción. La revisión.*

- *La presentación*

Se observa sobre todo la importancia que se le confiere en el marco de esta organización estratégica, dada la presencia de un número importante de enunciados que como acciones y tareas docentes en contexto, inciden especialmente en estrecha relación y complementariedad, en:

- Comunicar el objetivo esencial que atribuye a cada capítulo

Que afectan más bien al docente, por ejemplo, “*para llegar a la perfección*”, “*esclarecer los problemas de la embocadura*”, “[*hacer entender*] *las cadencias o trinos...*” etc., y que implican directamente al alumno, “*conocer por medio de*”, “*saber de qué manera se debe hacer*”, etc.

- Presentar los contenidos en una secuencia lógica

“... *empezaremos por aprender ésta, que es la más simple*”, “... *destapando primeramente... Se da el golpe de lengua... a continuación... Por último...*”, “*colocar la embocadura... soplar... apoyar... observar todas estas reglas*”, “*La primera octava... La segunda octava...*”, etc.

- Dar consignas

“*Sobre todo, se debe...*”, “*Hay que tener...*”, “*colocar...*”, “*no se debe dar...*”, “*No hay que tapar los agujeros... hay que avanzarlos...*” etc.

- Subrayar los aspectos más importantes y proporcionar ilustraciones, modelos, visualizaciones

*“... se comprueba por esta figura”, “... colocarse delante de un espejo”, “Por ejemplo si una persona resultase tener...”, etc.*

- Justificar los contenidos propuestos

*“Puesto que es necesario...”, “En cuanto a la posición de las manos...”, etc.*

- *La práctica guiada*

Se accede a una organización estratégica menos pormenorizada por la presencia de un menor número de enunciados susceptibles de ser categorizados como tales acciones y tareas en contexto. Destacan los que interpretamos que inciden de forma complementaria, especialmente en:

- Los alumnos guiándoles en las primeras aplicaciones, dando explicaciones complementarias, y repitiendo explicaciones en diferido, pues remite a otros capítulos

*“... todo esto sin ningún agarrotamiento...”, “En un principio no hay que preocuparse de...”, “después de esto se colocarán...”, “es tan agradable a los ojos como...” “se puede tocar tan bien de esta manera como la otra”, etc.*

Se perciben éstos, además, con el carácter de:

- Consejos y previsiones de profundización, lo cual se puede sostener porque el propio autor, para justificar los contenidos y el carácter de los mismos, expresa en C2-FT, que

*“Los consejos de un buen maestro... pueden esclarecer los problemas de...”.*

- *La práctica independiente. La corrección y la retroacción. La revisión.*

En este tercer componente del esquema de acción destacan los enunciados que interpretamos que inciden también con un carácter complementario, especialmente en:

- Relacionar estrechamente la práctica con el contenido, e informar al alumno de los logros que le faltan

*“... los compases en que esto se practica con más frecuencia son...”, “son el gusto y la práctica los que pueden enseñar a servirse de ellos...”, “estudiar los tonos”, etc.*

Es evidente la ausencia de enunciados que inciden explícitamente en la corrección y la retroacción o en la revisión. Estimula directamente a la práctica interpretativa.

Se interpreta una organización estratégica relativa, sobre todo, a la práctica guiada con el docente o en autonomía. Se puede percibir la preocupación por movilizar todas esas acciones y tareas y además de forma pormenorizada e intensiva, afectando tanto a la responsabilidad del docente, como a la de los alumnos.

Parece que se espera que el alumno de estas disciplinas instrumentales pueda, en gran medida, trabajar en autonomía. Inferencia que responde también a esa otra intencionalidad del autor a la que hemos aludido y que expresa en el prefacio “*instruirse... incluso suplir la falta de maestros*” (p. 69).

Su lógica técnico-profesional docente parece ir más allá de la previsión de un modo de intervención educativa, porque en el prefacio añade “*Tengo motivos para esperar más que nunca que mi trabajo no sea de ninguna manera indigno de la curiosidad de los que gustan de este instrumento*”.

### ***b.2. La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación de apreciación valorativa***

Situándonos bajo el ángulo de la apreciación valorativa, para este segundo nivel central del análisis del documento, incidimos aún en interpretar los resultados obtenidos en función de la cualidad de la calidad que es la *coherencia*, como hemos expuesto, mediante la *relación lógica -de adecuación-*, de los aspectos teóricos y conceptuales que -para el logro de los objetivos de cada situación pedagógica-, los expertos plantean en el marco de las fases operativas (D/A; R/A; I/U).

De los resultados que presentan las Tablas XXXVII a XLIX, procedemos a describir en la Tabla L, la presencia (+) o ausencia (-) de las acciones y tareas docentes que, por fases operativas, se movilizan en cada capítulo del tratado de la Flauta Travesera y del tratado de la Flauta de Pico.

Presencia+ Ausencia -	D/A1	D/A2	D/A3	D/A4	D/A5	D/A6	D/A7	D/A8	D/A9
C1-FT	+	+	+	+	+	-	+	+	+
C2-FT	+	+	+	+	+	-	+	+	+
C3-FT	+	+	+	+	+	-	+	+	+
C4-FT	+	+	+	+	+	-	+	+	+
C5-FT	+	+	+	+	+	+	+	+	+
C6-FT	+	+	+	+	+	-	+	+	+
C7-FT	+	+	+	+	+	-	+	+	+
C8-FT	+	+	+	+	+	-	+	+	+
C9-FT	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Presencia+ Ausencia-	D/A1	D/A2	D/A3	D/A4	D/A5	D/A6	D/A7	D/A8	D/A9
C1-FP	+	+	+	+	+	-	+	+	+
C2-FP	+	+	+	+	+	-	+	+	+
C3-FP	+	+	+	+	-	-	+	+	+
C4-FP	+	+	+	-	+	-	+	-	+
Presencia+ Ausencia-	R/A1	R/A2	R/A3	R/A4	R/A5	R/A6	R/A7	R/A8	
C1-FT	+	-	-	+	+	-	-	-	
C2-FT	+	-	-	+	+	+	+	+	
C3-FT	+	-	+	+	+	-	+	+	
C4-FT	+	-	-	+	+	-	+	-	
C5-FT	+	-	+	+	+	+	+	+	
C6-FT	-	+	+	+	+	-	+	+	
C7-FT	+	-	-	+	-	-	+	-	
C8-FT	+	-	+	+	-	-	+	+	
C9-FT	+	-	+	+	+	-	-	+	
Presencia+ Ausencia-	R/A1	R/A2	R/A3	R/A4	R/A5	R/A6	R/A7	R/A8	
C1-FP	+	-	-	+	-	-	+	-	
C2-FP	+	-	+	+	-	-	+	-	
C3-FP	+	-	+	-	-	+	-	+	
C4-FP	-	-	-	+	-	-	-	-	

Presencia+ Ausencia-	I/U1	I/U2	I/U3	I/U4	I/U5	I/U6	I/U7	I/U8
C1-FT	+	+	-	-	-	-	-	-
C2-FT	+	+	-	+	-	+	-	+
C3-FT	-	+	-	-	-	-	-	+
C4-FT	+	+	+	+	+	-	+	+
C5-FT	+	-	-	+	-	-	-	+
C6-FT	+	+	-	-	-	-	+	-
C7-FT	+	+	-	+	-	-	-	-
C8-FT	-	+	-	+	-	-	+	+
C9-FT	+	+	-	+	-	-	-	+
Presencia+ Ausencia-	I/U1	I/U2	I/U3	I/U4	I/U5	I/U6	I/U7	I/U8
C1-FP	+	-	-	-	-	-	-	-
C2-FP	+	-	-	+	-	-	-	+
C3-FP	-	-	-	-	-	-	-	-
C4-FP	-	-	-	-	-	-	+	-

Tabla L. Presencia y ausencia en los capítulos del Tratado de las acciones y tareas docentes por fases operativas

Se puede apreciar que existe un *grado de compatibilidad* diverso (alto, medio, bajo o nulo), de la lógica técnico-profesional docente del Tratado en esta organización estratégica. De ello se infiere si el Tratado posee y cómo esa facultad o potencial virtud de ser *coherente*, apropiado, para esa articulación esencial de la situación pedagógica que es la *gestión de la clase*<sup>28</sup>.

Como exponemos a continuación.

- Para la fase operativa 1. *Demostración/Activación (D/A)* existe un *grado de compatibilidad alto*, ya que:

- Ante las acciones y tareas docentes de referencia correspondientes -de **D/A1** a **D/A9**-, podemos interpretar que, -exceptuando a la **D/A6**. *Acompañar la presentación por preguntas (para la comprensión)*-, todas las que moviliza el autor se relacionan con las de referencia en la organización estratégica tanto del tratado de la Flauta Travesera como del tratado de la Flauta de Pico.

La **D/A6** citada solo se percibe contemplada en el caso del **C5-FT**, en donde lógicamente se permite inferir que sea un capítulo en el que de forma más completa se atiende al objetivo de la situación pedagógica correspondiente *aprender*.

Cabe inferir, ante el grado de compatibilidad estimado alto en esta fase operativa, que se va a incidir ampliamente en el logro de este objetivo de la situación pedagógica, por cuanto que la presentación se basa en procedimientos de exploración y selección de los conocimientos; procedimientos percibidos con intensidad en estas acciones y tareas docentes que ha concebido el autor.

- Para la fase operativa 2. *Realización/Aplicación (R/A)* existe un *grado de compatibilidad medio*, ya que:

- Ante las acciones y tareas docentes de referencia correspondientes -de **R/A1** a **R/A8**-, podemos interpretar que el autor moviliza con mayor intensidad la **R/A4**. *Dar explicaciones complementarias*, con la única ausencia en el **C3-FP** quizá dada su mayor complementariedad con los capítulos del tratado de la Flauta Travesera a los que el autor remite (a **C4-FT**, **C6-FT**, **C8-FT**), e incluso con **C4-FP**.

También la **R/A1**. *Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones (...)* se moviliza con intensidad dada su presencia -salvo en el **C6-FT**-, en todos los capítulos del tratado de la Flauta Travesera, y en el **C4-FP**.

---

<sup>28</sup> Como exponemos en nuestro Capítulo 3 y se representa en Figura 7. Se vincula al *conocimiento didáctico del contenido* por parte de su autor, según el concepto que ha acuñado Shulman (2005).

Es parecida la intensidad que observamos en la presencia de **R/A7. Proporcionar sugerencias en la aplicación** en los capítulos del tratado de la Flauta Travesera, a excepción de en **C1-FT** y **C9-FT**, y en **C3-FP** y **C4-FP**.

En el caso de **R/A5. Dar feed-back – Repetir explicaciones**, hay una ausencia total en los capítulos del tratado de la Flauta de Pico.

En general, en esta fase operativa encontramos que el número de enunciados que dan cuenta de las acciones y tareas docentes, es comparativamente menor y, en consecuencia, menor la posibilidad de identificar en la organización estratégica del Tratado las de referencia que le corresponden.

Se observa que:

a) La movilización de la **R/A2. Plantear preguntas/Dar ejercicios y secuencias de actividades**, sólo está contemplada en **C6-FT**. Y, en el caso de la **R/A6. Asegurar ayuda/la participación de los alumnos**, su movilización está prevista solamente en **C2-FT** y **C5-FT**, así como solamente en **C3-FP**.

b) Si bien es frecuente la presencia de **R/A3. Controlar la comprensión**, pues está contemplada en **C3-FT**, **C5-FT**, **C6-FT**, **C8-FT** y **CIX-FT**, **C2-FP** y **C3-FP**, de alguna manera viene a percibirse como una prolongación de las mismas explicaciones de la fase operativa anterior, añadiendo un carácter preceptivo.

Ante ese grado de compatibilidad medio con las de referencia que presentan las acciones y tareas que el autor prevé movilizar, cabría inferir que inciden en el logro del objetivo de la situación pedagógica correspondiente *apropiarse*, ya que éste se basa en una práctica guiada en la que han de tener lugar la formalización y estructuración de los conocimientos. Y sucede que estos procedimientos corresponden de forma más directa a estas acciones y tareas que el autor prevé movilizar.

● Para la fase operativa 3. *Integración/Utilización (I/U)* existe un *grado de compatibilidad bajo*, ya que:

- De las acciones y tareas docentes de referencia correspondientes -de **I/U1** a **I/U8**-, solamente de las codificadas como **I/U1. Proporcionar modelos correctos**, **I/U2. Incluir procedimientos de apoyo**, junto a **I/U4. Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo** se puede decir que están contempladas en prácticamente todos los capítulos del tratado de la Flauta Travesera. Cabría pensar que se debe a la perspectiva adoptada por el autor de un eventual aprendizaje autónomo.

Se observa que:

a) La presencia de **I/U1** y de **I/U2** se produce de forma especialmente complementaria pues, junto al modelo correcto de ejecución, sobre todo remiten a las ilustraciones (figuras, láminas, tablaturas, etc.), y a las reglas utilizadas como procedimientos de apoyo en esa situación pedagógica o en anteriores. Con el mismo carácter complementario interpretamos la presencia de **I/U4**.

b) La ausencia de **I/U7**. *Retomar sistemáticamente lo aprendido* y de **I/U8**. *Formar al alumno de los logros que le faltan*, es manifiesta aun cuando los enunciados que nos permiten interpretarla comienzan a ser observados a partir del **C2-FT**.

c) En el tratado de la Flauta de Pico, solamente se contempla **I/U1** como propia de esta fase operativa, y sólo en **C1-FP** y **C2-FP**.

En todo caso, el grado de compatibilidad bajo aquí estimado, por no estar contempladas las acciones y tareas docentes y, en consecuencia, por no poder valorar su relación con las de referencia, nos lleva a poner de manifiesto que -para incidir en el logro del objetivo de la situación pedagógica correspondiente *interiorizar/utilizar*-, es de gran importancia que sea el docente quien asegure los procedimientos de movilización y revisión de los conocimientos en los que se basa dicho objetivo. Sería apropiado y coherente que la corrección y la retroacción formasen parte de una acción y tarea docente integradas en la gestión de la clase; quizá primero con un carácter autónomo, individual y entre iguales y, después, en la perspectiva de una evaluación institucional, con la intervención directa del docente.

#### **4.2.3. Tercer nivel de análisis: la organización funcional y operativa del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre**

En este tercer nivel de análisis del Tratado se trata de describir la lógica técnico-profesional docente, vinculada al perfil profesional del docente que se ocupa de las disciplinas instrumentales.

Esta determinación –en función de lo expuesto en el Cuadro 16-, nos lleva a obtener un corpus de datos relativos a esas unidades de su organización funcional y operativa que son las competencias profesionales docentes. Se considera que han de ser requeridas en el docente y movilizadas para la gestión de la clase.

Tal y como hemos procedido en los anteriores niveles centrales de análisis, se dota de la sistematicidad requerida a la aplicación de los procedimientos de:



a) Categorización de los datos de la unidad de contexto que constituye, en este caso, las fases operativas que –conforme a los esquemas de acción–, son vertebradoras de los aspectos prácticos de cada capítulo del Tratado. Al estar vinculadas a ellas las acciones y tareas en contexto que realiza el docente de la especialidad en virtud de las competencias y funciones profesionales docentes requeridas y movilizadas en su realización (Tabla XVI), entendemos que el análisis se realice sobre los resultados obtenidos en el segundo nivel de análisis.

b) Interpretación de los resultados en función de la *eficacia* de su lógica técnico-profesional docente. Se trata de identificar la *relación de similitud -lo conveniente, y debido-*, situándonos en primer lugar bajo el ángulo de la relación temática y propositiva y, posteriormente, bajo el ángulo de la apreciación valorativa.

Lo cual exponemos articulado en los epígrafes:

*a) Categorización de los datos por la unidad de contexto fases operativas en cada capítulo*

*a.1. Análisis de la unidad de contexto fases operativas del tratado de la Flauta Travesera*

*a.2. Análisis de la unidad de contexto fases operativas del tratado de la Flauta de Pico*

*b) Interpretación de los resultados del tercer nivel de análisis: la eficacia de la organización funcional y operativa del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre*

*b.1. La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación temática y propositiva*

*b.2. La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación de apreciación valorativa*

**a) Categorización de los datos por la unidad de contexto fases operativas en cada capítulo**

La categorización de los datos se presenta en las parrillas de análisis diseñadas para dotar a este tercer nivel de análisis de su carácter particular, dado que las unidades de registro proceden de los resultados obtenidos del segundo nivel de análisis.

Las Tablas LI y LII que corresponden, respectivamente, al tratado de la Flauta Travesera, y al tratado de la Flauta de Pico, se han elaborado de forma que podemos consignar:

- Las categorías de análisis tomadas de la primera columna de la Tabla XVI, en donde se encuentra el repertorio de las seis competencias profesionales docentes requeridas en las fases operativas propias de una enseñanza eficaz:

1. *Intérprete y modelo artístico*, 2. *Planificador y organizador*, 3. *Comunicador y pedagogo*, 4. *Mediador (facilitador)*, 5. *Guía para la reflexión* y 6. *Orientador, apoyo y colaborador*.

Se completan con la tercera columna de esa Tabla XVI que contiene un repertorio de acciones y tareas docentes de referencia, del que se indica el número de su presencia por fase operativa. Todo ello, respecto de la cantidad estimada propia por los expertos<sup>29</sup>.

- Las unidades de registro muestran, para los respectivos capítulos -**C1-FT** a **C9-FT** y **C1-FP** a **C4-FP**-, las acciones y tareas docentes identificadas en los datos del segundo nivel de análisis, y correspondientes a cada fase operativa. Con la codificación que les corresponde, van precedidas del número que expresa su presencia total.

---

<sup>29</sup> Nos remitimos al respecto a la Tabla XVI de nuestro Capítulo 3.

### a.1. Análisis de la unidad de contexto fases operativas del tratado de la Flauta Travesera

La Tabla LI está dedicada a la descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto fases operativas del tratado de la Flauta Travesera.

Categorías de análisis		Unidades de registro								
Competencia profesional docente	Actuaciones profesionales docentes “funcionales” (acciones y tareas docentes de referencia)	Acciones y tareas docentes en contexto por capítulos en el tratado de la Flauta Travesera								
		C1-FT	C2-FT	C3-FT	C4-FT	C5-FT	C6-FT	C7-FT	C8-FT	C9-FT
1. Intérprete y modelo artístico	*7 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	9 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A
	8 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A	7 R/A	6 R/A	3 R/A	5 R/A	5 R/A
	8 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	7 I/U	3 I/U	3 I/U	3 I/U	4 I/U	4 I/U
2. Planificador y organizador	*7 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	9 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A
	8 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A	7 R/A	6 R/A	3 R/A	5 R/A	5 R/A
	8 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	7 I/U	3 I/U	3 I/U	3 I/U	4 I/U	4 I/U
3. Comunicador y pedagogo	9 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	9 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A
	8 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A	7 R/A	6 R/A	3 R/A	5 R/A	5 R/A
	8 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	7 I/U	3 I/U	3 I/U	3 I/U	4 I/U	4 I/U
4. Mediador (facilitador)	9 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	9 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A
	8 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A	7 R/A	6 R/A	3 R/A	5 R/A	5 R/A
	8 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	7 I/U	3 I/U	3 I/U	3 I/U	4 I/U	4 I/U
5. Guía para la reflexión	9 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	9 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A
	8 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A	7 R/A	6 R/A	3 R/A	5 R/A	5 R/A
	8 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	7 I/U	3 I/U	3 I/U	3 I/U	4 I/U	4 I/U
6. Orientador, apoyo y colaborador	*4 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	9 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A	8 D/A
	**4 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A	7 R/A	6 R/A	3 R/A	5 R/A	5 R/A
	***2 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	7 I/U	3 I/U	3 I/U	3 I/U	4 I/U	4 I/U

\*De un total de 9. \*\*De un total de 8. \*\*\*De un total de 8.

Tabla LI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto fases operativas del tratado de la Flauta Travesera

### a.2. Análisis de la unidad de contexto fases operativas del tratado de la Flauta de Pico

Procedemos con las mismas pautas expresadas en el apartado anterior, en este caso, para describir en la Tabla LII los datos obtenidos del tratado de la Flauta de Pico.

Categorías de análisis		Unidades de registro			
Competencia profesional docente	Actuaciones profesionales docentes "funcionales" (acciones y tareas docentes de referencia)	Acciones y tareas docentes en contexto por capítulos en el tratado de la Flauta de Pico			
		C1-FP	C2-FP	C3-FP	C4-FP
1. Intérprete y modelo artístico	*7 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A
	8 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A
	8 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	2 I/U
2. Planificador y organizador	7 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A
	8 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A
	8 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	2 I/U
3. Comunicador y pedagogo	9 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A
	8 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A
	8 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	2 I/U
4. Mediador (facilitador)	9 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A
	8 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A
	8 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	2 I/U
5. Guía para la reflexión	9 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A
	8 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A
	8 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	2 I/U
6. Orientador, apoyo y colaborador	*4 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A	9 D/A
	*5 R/A	3 R/A	6 R/A	6 R/A	4 R/A
	*2 I/U	2 I/U	5 I/U	2 I/U	2 I/U

\*De un total de 9. \*\*De un total de 8. \*\*\*De un total de 8.

Tabla LII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto *fases operativas del tratado de la Flauta de Pico*

### b) Interpretación de los resultados del tercer nivel de análisis: la eficacia de la organización funcional y operativa del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre

Ante los resultados de las Tablas LI y LII, realizamos su interpretación en función de la cualidad de la calidad que es la *eficacia*, por la *relación de similitud - lo conveniente, lo debido-*, que se pueda observar en la organización funcional y operativa del Tratado de J.-M. Hotteterre. Nos situamos ante los aspectos prácticos que representan las competencias profesionales docentes que el autor considera

requeridas e implicadas en la realización de las acciones y tareas docentes correspondientes. Son la que forman parte de la lógica técnico-profesional docente que el autor ha concebido.

Como se ha expuesto, J.-M. Hotteterre -inscrito en la tradición occidental de un maestro musical-, revelaba ampliamente ese perfil competencial que se espera poder identificar hoy en el docente responsable de las enseñanzas de la *H.I.P.*

Estos resultados responden a la atención que otorga el autor al perfil profesional del docente, para lo que constituye su principal preocupación. La sintetiza cuando expresa en el *Prefacio*, “*Enseño...*” (p. 69).

### ***b.1. La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación temática y propositiva***

Siguiendo nuestras determinaciones metodológicas, nos situamos -para este tercer nivel central del análisis-, bajo el ángulo de la relación temática y propositiva ante la distribución de las acciones y tareas docentes de cada capítulo. Podemos describir las competencias profesionales docentes movilizadas en el Tratado en términos de presencia, desde su especificidad operativa.

- En el tratado de la Flauta Travesera:

De sus nueve capítulos aparecen consignadas y distribuidas la casi totalidad de las acciones y tareas docentes propias de la fase operativa 1. *Demostración/Activación (D/A)*, de lo que se infiere que funcional y operativamente vinculan el uso del Tratado a todas las competencias profesionales docentes. Incluso, en el caso de la competencia 6. *Orientador, apoyo y colaborador*, aparecen en mayor número sobre el total de las que los expertos consideran que la atañen.

Por lo que se refiere a la presencia de las acciones y tareas docentes propias de la fase operativa 2. *Realización/Activación (R/A)*, sucede que se ha consignado y distribuido de la mayor parte de los capítulos un número inferior (aproximadamente la mitad) de las que los expertos consideran que atañen a todas las competencias profesionales docentes, salvo en el caso de la competencia 6. *Orientador, apoyo y colaborador*. Además, el **C5-FT** se puede considerar una excepción evidente al aparecer vinculadas el doble. En el mismo sentido, le siguen **C2-FT**, **C3-FT** y **C6-FT**.

En la fase operativa 3. *Integración/Utilización (I/U)*, las acciones y tareas docentes propias de ella aparecen consignadas en un número bastante inferior respecto de las que los expertos consideran. Sigue siendo la excepción la competencia 6. *Orientador, apoyo y colaborador* pues, sucede en este caso que el **C4-FT** vincula a

esta competencia a un número tres veces mayor de acciones y tareas docentes. En el mismo sentido, le sigue **C2-FT**.

- En el tratado de la Flauta de Pico:

De sus cuatro capítulos aparecen consignadas y distribuidas la casi totalidad de las acciones y tareas docentes propias de la fase operativa 1. *Demostración/Activación (D/A)*. Lo cual permite inferir que el uso requiere movilizar todas las competencias profesionales docentes. Cabe señalar el caso de la competencia 6. *Orientador, apoyo y colaborador*, para la cual están consignadas el doble de las acciones y tareas docentes propias de esta fase.

Por lo que se refiere a la presencia de las acciones y tareas docentes propias de la fase operativa 2. *Realización /Activación (R/A)*, en prácticamente todos los capítulos se observa un número inferior al que los expertos consideran; aproximadamente la mitad en el caso del **C1-FP** y **C4-FP**.

Es contemplado como excepción lo que se observa respecto de las acciones y tareas docentes que se vinculan a la competencia 6. *Orientador, apoyo y colaborador* pues, salvo del **C1-FP**, se consignan en número más próximo al estimado por los expertos.

En cuanto a las acciones y tareas docentes propias de la fase operativa 3. *Integración/Utilización (I/U)*, aparecen consignadas de cada capítulo en un número inferior de las que los expertos consideran que atañen a las competencias que nos ocupan salvo, también, en el caso de la competencia 6. *Orientador, apoyo y colaborador*. Cabe contemplar la excepción del **C2-FP**, que vincula a esta competencia a un mayor número de acciones y tareas docentes (el doble).

### ***b.2. La lógica técnico-profesional docente bajo el ángulo de la relación de apreciación valorativa***

Incidimos en la interpretación de los resultados obtenidos en función de la cualidad de la calidad que es la *eficacia*. Utilizamos la *relación de similitud -lo conveniente, lo debido-*, existente entre las competencias profesionales docentes que los planteamientos expertos consideran requeridas y vinculadas a las acciones y tareas docentes en contexto, y las competencias profesionales docentes que revela la organización funcional y operativa del Tratado.

Se trata de describir el *grado de proximidad* -alto, medio, bajo o nulo-, de la lógica técnico-profesional docente del Tratado, de lo que se infiere *el grado de aptitud* de su uso para que, por la movilización de las competencias profesionales docentes citadas, se contribuya a una intervención educativa de calidad en el desarrollo de los programas de las enseñanzas que nos ocupan.

Valoramos así si posee la facultad o potencial virtud de habilidad y de eficacia para el desempeño en toda situación pedagógica de su articulación esencial que es la *gestión de la clase*.

Para ello, interpretamos los aspectos que conlleva la presencia de las acciones y tareas docentes desde su especificidad operativa, en ambos tratados:

(a) *La similitud* propiamente dicha, en el sentido de si las acciones y tareas docentes son las mismas que las que se consideran referenciales; es decir, que procedemos a poner de manifiesto *su grado de proximidad*, alto medio, bajo, nulo.

(b) *La valoración*, desde ese grado de proximidad, *de lo conveniente y debido* en función del *grado de aptitud* del uso del Tratado en la perspectiva de la *gestión de la clase*.

• En la fase operativa 1. *Demostración/Activación (D/A)*, tal y como revela la relación temática y propositiva, prácticamente todos los capítulos están marcados por una organización funcional y operativa por la que se implica al docente, de forma estable, en las acciones y tareas docentes:

**D/A1.** Comunicar los objetivos (claramente)

**D/A2.** Presentar síntesis y estructurar los conocimientos anteriores

**D/A3.** Presentar los contenidos en una secuencia lógica

**D/A4.** Justificar los aprendizajes propuestos

**D/A7.** Subrayar los aspectos más importantes

**D/A8.** Proporcionar ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones

**D/A9.** Dar consignas, ejemplos detallados

Como se puede constatar respecto de las Tablas XV y XVI, la valoración de la organización funcional y operativa de esta fase, en uno y otro tratado, es la de *un grado de proximidad alto*, respecto de los planteamientos expertos.

• En la fase operativa 2. *Realización/Aplicación (R/A)*, los capítulos del Tratado -salvo el C1-FT y C7-FT, y el C1-FP y C4-FP-, nos permiten apreciar que están marcados por una organización funcional y operativa por la que se implica al docente de forma relativamente estable, sobre todo en las acciones y tareas docentes:

**R/A1.** Guiar a los alumnos en las primeras aplicaciones / Precisar el saber y estrategias que se debe aplicar / Poner en relieve los elementos más importantes

**R/A4.** Dar explicaciones complementarias

**R/A5.** Dar *feed-back* – Repetir explicaciones

**R/A7.** Proporcionar sugerencias en la aplicación

**R/A8.** Continuar la práctica guiada para el logro del objetivo

Y con una estabilidad menor en:

**R/A3.** Controlar la comprensión

**R/A6.** Asegurar ayuda / la participación de los alumnos

Y, aún de forma escasamente estable en:

**R/A2.** Plantear preguntas / Dar ejercicios y secuencias de actividades

La valoración de la organización funcional y operativa de esta fase, en uno y otro Tratado, es la de *un grado de proximidad medio* respecto de los planteamientos expertos (Tabla XV).

• En la fase operativa 3. *Integración/Utilización (I/U)*, podemos apreciar que los capítulos -a excepción del **CI-FT** y **C3-FT**, y del **C1-FP** y **C4-FP**-, están marcados por una organización funcional y operativa por la que se implica al docente de forma relativamente estable, en el caso del tratado de la Flauta Travesera, sobre todo en las acciones y tareas docentes:

**I/U1.** Proporcionar modelos correctos

**I/U2.** Incluir procedimientos de apoyo

**I/U4.** Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo

**I/U8.** Informar al alumno de los logros que le faltan

Y con una estabilidad menor en:

**I/U3.** Programar número suficiente de ejercicios

**I/U5.** Programas/ ejercicios de consolidación

**I/U6.** Supervisar el trabajo de los alumnos

**I/U7.** Retomar sistemáticamente lo aprendido

Y en el caso del tratado de la Flauta de Pico, de forma relativamente estable, sobre todo en las acciones y tareas docentes:

**I/U1.** Proporcionar modelos correctos

**I/U4.** Relacionar estrechamente la práctica con el contenido / objetivo

Aquí la valoración de la organización funcional y operativa, respecto de los planteamientos expertos es la de *un grado de proximidad bajo*.



La apreciación de todos estos aspectos relativos a cada fase nos conduce a valorar el grado de aptitud del uso de esta obra de J.-M. Hotteterre por cuanto que, en su globalidad, se trata de acciones y tareas docentes que responden a *lo conveniente y debido* para una intervención docente *eficaz*.

En el uso del Tratado, se determina precisamente que es el docente quien, en los contextos de las enseñanzas musicales que nos ocupan:

- Ha de utilizar sus interpretaciones y destrezas musicales documentadas en las fuentes histórico-culturales propias del barroco francés; es decir, que ha de movilizar su conocimiento teórico musical y cultural y un elevado nivel en el desarrollo de la técnica y de la ejecución en el estilo francés. Lo cual nos remite a la competencia profesional docente 1. *Intérprete y modelo artístico*.

- Ha de prever y utilizar una secuenciación y adaptación lógica de los contenidos según esquemas de acción; es decir, que ha de movilizar su conocimiento musical y pedagógico en relación con los programas de estudio. Lo cual nos remite a la competencia profesional docente 2. *Planificador y organizador*.

- Ha de expresar y situar de forma conveniente los conceptos y los significados musicales que han de adquirir los alumnos; es decir, ha de movilizar la combinación sensible de su conocimiento musical y pedagógico en un contexto formativo adecuado. Lo cual nos remite a la competencia profesional docente 3. *Comunicador y pedagogo*.

- Ha de crear un entorno de aprendizaje que facilite la experiencia musical; es decir, ha de movilizar el apoyo al alumnado mediante ilustraciones, demostraciones, modelos, visualizaciones, etc. Lo cual nos remite a la competencia profesional docente 4. *Mediador (facilitador)*.

- Ha de proporcionar un itinerario de actividades musicales de aprendizaje por las que se asegure en el alumno la construcción de un perfil profesional propio desde consignas, ejemplos y situaciones musicales que se le presenten. Lo cual nos remite a las competencias profesionales docentes 5. *Guía para la reflexión* y 6. *Orientador, apoyo y colaborador*.



## CAPÍTULO 5

---





## Capítulo 5

### EL CONTENIDO IMPLÍCITO DEL TRATADO DE JACQUES-MARTIN HOTTETERRE. IMPLICACIONES EDUCATIVAS COMO INDICADORES DE LA CALIDAD

#### *Consideraciones previas. El análisis derivado*

El *análisis derivado* previsto nos sitúa ante un corpus de datos que corresponden al contenido latente, a lo implícito en cada uno de sus capítulos respecto de los aspectos del contenido curricular propios de la lógica disciplinar de la especialidad.

Son los resultados obtenidos en las Tablas XIX a XXXII identificados como elementos cognitivos, funcionales y personales y sociales, y como un discurso disciplinar propio que utilizamos para describir e inferir aspectos teóricos, técnicos y de aplicación práctica. Es a ellos a los que, de forma implícita, nos remite J.-M. Hotteterre, ya que se encuentran en *relación de consecuencia lógica y necesaria* –de *correlación y conexiones*– con los del contenido manifiesto.

Presentan el carácter de implicaciones educativas, en función de esa cualidad indirecta de la calidad que definimos como *flexibilidad e impacto*. Junto a las otras cualidades de la calidad, contribuye a dar cuenta de la dimensión pedagógica del Tratado en el sentido del valor potencial que éste encierra para optimizar las acciones profesionales del docente de la especialidad instrumental.

De forma que nos situamos ante el interrogante de orden profesional docente, educativo y formativo que formulamos en la Introducción de este trabajo:

*¿Qué aspectos -como referentes para los conocimientos musicales teóricos, técnicos y prácticos-, se infieren y son susceptibles de ser transferidos al docente responsable de la enseñanza de la H.I.P.?*

Nuestras inferencias se generan en torno a ese aspecto central que es la *interpretación musical*. Se articulan en torno al estudio de las obras y las prácticas interpretativas en términos de conocimientos declarativos de orden técnico, de estilo y de perfeccionamiento interpretativo sobre aspectos tales como el color del soni-

do, las *notes inégales*, la articulación adecuada, el discurso musical y la ornamentación que:

a) Tienen su referencia tanto en principios y tratados de música -como indica el propio J.-M. Hotteterre en su *Prefacio*-, como en obras de maestros musicales de la época y trabajos de expertos y estudiosos de la época moderna y contemporánea.

c) Son mostradas ya sea como requisitos, normas y necesidades, ya sea como instrucciones, observaciones, simples recomendaciones e implicaciones y consecuencias, incluso con valoración positiva o negativa y ejemplificaciones.

b) Conllevan repercusiones pedagógicas y nuevas y más aplicaciones prácticas para el desarrollo de las competencias propias de la *H.I.P.* con los instrumentos flauta de pico y traverso barroco.

c) Son susceptibles de ser transferidas al docente responsable de la enseñanza de la *H.I.P.* porque se inscriben en una perspectiva de explicación junto a la preceptiva, orientativa y formativa.

Y como aportación complementaria, bajo el ángulo de la apreciación valorativa del Tratado, para incidir en su dimensión pedagógica, ponemos de manifiesto las competencias profesionales requeridas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno de esos aspectos.

### **5.1. La interpretación musical: elementos de conocimiento teórico-técnico y prácticos para la intervención del docente de la especialidad instrumental**

El interés por las cuestiones relacionadas con la interpretación musical era una característica evidente de los tratados más importantes del siglo XVIII. Las explicaciones recogidas por sus autores solían complementarse con el repertorio interpretado por el alumno, que estaba configurado por composiciones del propio maestro y autor del tratado.

En su tratado de flauta, Quantz (1752) reiteró que el intérprete debe cultivar el buen gusto tal y como habían aconsejado otros autores. Lo relacionó con la habilidad de identificarse con las diversas *emociones* de la música, y de adaptarlas al estilo de la interpretación en los términos siguientes:

El intérprete de una obra debe buscar e intentar adentrarse en las principales *pasiones* relacionadas que quiere expresar con la pieza. Y desde que en la mayoría de las obras unas pasiones se alternan con otras, el intérprete debe saber cómo juzgar la naturaleza de la pasión que contiene cada idea, y mantener su interpretación en esta línea. Solamente de esta forma será fiel a las intenciones del compositor, y a las ideas que ha tenido en mente cuando escribió la obra. (Quantz, 1752: 124-125).

Tanto para C. P. E. Bach como para Quantz, la interpretación musical implica la capacidad del intérprete de hacer que el oído sea consciente del verdadero contenido y sentimiento de la composición para poder hacérselo llegar al oyente aunque, al hacer hincapié en ese *verdadero contenido*, se reconoce la necesidad de identificarse con las intenciones del compositor. Para este primer autor citado C. P. E. Bach, la buena interpretación requiere que el oyente escuche todas las notas y sus ornamentos ejecutados a tiempo con la dinámica apropiada mediante una pulsación vinculada al verdadero contenido de la pieza. Hacía especial hincapié en estudiar escuchando, ya que consideraba que era la única manera de poder hacer evidentes las cuestiones que no pueden demostrarse fácilmente y mucho menos escribirse. En ambos autores, existía la preocupación por una buena enseñanza de la interpretación y lamentaban el hecho de que, a la mayoría de los alumnos, se les exigiera tocar las composiciones de su maestro y no se les enseñaran obras de compositores anteriores o de otros países, con el pretexto de que eran obsoletas o demasiado difíciles<sup>1</sup>.

De ahí la importancia -en la enseñanza de este repertorio en la actualidad-, de dar a conocer al alumno, para su estudio e interpretación musical, obras de compositores contemporáneos o influenciados o de referencia para su instrumento; lo cual deriva en una labor musicológica complementaria a todo proceso de estudio musical<sup>2</sup>.

El violinista Duncan Druce se encuentra entre los que lamentan la tendencia de los músicos modernos a producir interpretaciones de gran claridad y precisión pero relativamente sosas y carentes de personalidad. En su escrito sobre los enfoques históricos, centrado en la ejecución con el violín pero aplicable a otros instru-

---

<sup>1</sup> Sin embargo, y al igual que el tratado de Quantz, el de C. P. E. Bach no incluye consejos sobre el repertorio de otros compositores que sea apropiado para el estudio.

<sup>2</sup> La investigadora Sofía Martínez Villar, en su tesis doctoral, pone a disposición -junto a la organología de la flauta-, una base de datos de obras para *flauta a solo* que, desde 1702 hasta 2000, se encuentran publicadas en la actualidad (Martínez Villar, 2013).

mentos, señala que se debe, en parte, a un declive general y gradual del papel creativo del intérprete (Druce, 1992).

Aunque la enseñanza de los instrumentos que poseen un extenso repertorio, y más concretamente del conocido como Música Antigua, ha mostrado una creciente tendencia hacia un enfoque más histórico de la interpretación, sí que es cierto que, en los últimos años, ha estado acompañada de una comprensión de la libertad creativa que implica dicha influencia. Por una parte, se abandona en cierta medida el planteamiento de hace unos años referente a una interpretación literal de la partitura. Por otra parte, y como afirma Ritterman (2002), la obligación de responder al espíritu de la obra -inequívocamente apoyada en épocas anteriores-, ha sido suplantada con demasiada facilidad, en una época de menos confianza, por la creencia errónea de que el respeto al texto de la partitura ofrece seguridad frente al reto crítico. Las ediciones *Urtext*<sup>3</sup> -junto con los sistemas y criterios de evaluación de las interpretaciones-, han favorecido esta tendencia normalizadora, como también lo ha hecho la creciente autoridad que se otorga a las grabaciones.

Alfred Brendel, en su ensayo *Musical Thoughts and Afterthoughts* escrito en 1966 y publicado en 1976, rechazó firmemente la noción de que una obra hablará por sí misma siempre y cuando un intérprete no interponga su personalidad. El autor recuerda a los intérpretes que las notas musicales sólo pueden sugerir, y que las indicaciones expresivas sólo pueden complementar y confirmar lo que se debe, antes que nada, leer en la representación de la composición misma. Apoyando las opiniones que otros expresaron anteriormente, afirmó también que el proceso interpretativo de las obras requiere de nuestras propias emociones, de nuestro propio sentido, de nuestro propio intelecto y de nuestros propios oídos refinados (Brendel, 1976).

Aunque en muchas escuelas de interpretación se valora, de forma errónea, el papel del criterio y la intuición musical del alumno para dar forma a una interpretación, resulta muy fácil neutralizar esta influencia en la práctica. El aumento del interés por la llamada *H.I.P.* que tuvo lugar durante las décadas de 1980 y 1990 y que fue muy valioso en muchos aspectos, no ha hecho nada por resolver esta diferencia intrínseca. Podemos citar la labor realizada por el profesor Richard Taruskin (entre otros especialistas) quien, en sus ensayos, recoge la necesidad de que los

---

<sup>3</sup> Véase a este respecto el apartado 2.5. del Capítulo 2.



intérpretes y maestros sigan un camino en el que permanezcan fieles tanto a sí mismos como a la música que eligen interpretar (Taruskin, 1996).

En un momento como el actual, de creciente diversidad de enfoques y actitudes, la enseñanza de la interpretación debe ayudar a los alumnos y futuros músicos a esclarecer sus convicciones personales como intérpretes.

En ello incide Dunsby (1995) cuando afirma que, nos guste o no, hoy en día no puede haber un intérprete inocente en el sentido de no preparado o que previamente no haya reflexionado sobre su interpretación. Hace especial hincapié y pone en duda la idea de si alguna vez lo hubo.

#### **5.1.1. La importancia del conocimiento de los principios y la terminología musicales**

Como admite Ritterman (2002), una de las consecuencias perdurables del movimiento de la interpretación histórica debería ser animar a los intérpretes a adoptar un enfoque menos coercitivo y más creativo de la música que se interprete, independientemente del repertorio. Al mismo tiempo, ante el alcance del repertorio que hoy se considera como normativo para los intérpretes, el conocimiento bien fundado de las nociones que aportan disciplinas como la Estética, el Análisis, la Musicología (incluyendo la Etnomusicología) y la Psicología, no se puede obviar. Para el intérprete en formación, su importancia es de primer orden, ya que los alumnos necesitan que se les ayude a adquirir ese conocimiento y a equilibrarlo en su justa medida, y se afirma que no puede ser un sustituto del instinto musical, ni llegar a ser tan importante que silencie la voz personal.

El pianista Arthur Schnabel valoraba la enseñanza de Theodor Leschetizky porque funcionaba como una corriente que activaba o liberaba toda la vitalidad latente del perfil del alumno e iba dirigida a su imaginación, al gusto y a la responsabilidad personal (Schnabel, 1970). Se trata de las cualidades que una enseñanza de la interpretación siempre ha fomentado, a la búsqueda de la mejora de la calidad. La coherencia estilística requiere un enfoque integral, en el que las ideas del compositor se complementan con los conocimientos del intérprete; conocimientos no sólo de la música que ejecuta sino además de sí mismo.

El propio Schnabel (1970), admite que solo así los intérpretes podrán revestirse de propia individualidad e interpretar con convicción y coherencia, no como el *pájaro adiestrado* que mencionaba C. P. E. Bach refiriéndose irónicamente a un

cierto tipo de intérpretes sino utilizando con confianza lo que Baillot (1834) denominó las *inspiraciones del corazón* y los *estallidos de la imaginación*.

La expresión o *sentimiento* es tan fundamental en todo tipo de interpretaciones que, paradójicamente, puede ser fácil de ignorar ya que se pierde la capacidad de escucharla. Carl E. Seashore, uno de los pioneros de la investigación empírica sobre la interpretación en los años treinta, definió la expresión artística del sentimiento en la música como el *alejamiento estético* de lo que está regulado. Aportaba ejemplos como el tono justo, la afinación real, la dinámica uniforme, el *tempo* metronómico o los ritmos elegidos (Seashore, 1938).

Debido a que su obra y la abrumadora mayoría de las investigaciones posteriores se han dedicado a la tradición escrita occidental, la noción señalada de *alejamiento estético de lo regulado* se ha interpretado a menudo como aquellos alejamientos deliberados de las indicaciones de la partitura. Aunque sí es cierto que existen límites en cuanto a los alejamientos esperados o permitidos convencionalmente. De hecho, en la tradición concertística occidental, no se espera que el intérprete cambie las notas y ritmos de una pieza musical o el orden de los movimientos o secciones -salvo cuando esa opción está de forma explícita permitida o se trate de una convención-, o que, incluso, interprete a una velocidad mucho mayor o menor que la indicada en la composición.

Pero sucede que, aún dentro de esos límites, los intérpretes tienen muchísimas posibilidades de adoptar enfoques diferentes que nos sitúan ante un problema interesante en el ámbito de la Psicología Musical que no puede dejar de mencionarse. Nos referimos tanto a determinar qué es lo que hace que una interpretación suene *humana* y musicalmente *eficaz* como a distinguir esa interpretación de una que suene *exánime*, de forma inadmisiblemente afectada o caprichosa, o sin fondo ni contenido artístico.

En las últimas décadas, numerosas investigaciones -entre las que se encuentran las de Sloboda (1985, 1988, 1991)-, han tratado de especificar los principios psicológicos que controlan la interpretación expresiva en la música. Estas investigaciones han utilizado una combinación de análisis detallados y modelos con bases tecnológicas para examinar cómo los intérpretes utilizan expresivamente diversos parámetros musicales (tempo, dinámica, ataque, timbre, afinación, vibrato, etc.). También estudios experimentales como los de Clynes & Walker (1982), han demostrado que la expresión:

- puede ser sumamente estable en interpretaciones repetidas, incluso después de varios años;
- está presente incluso en las interpretaciones a primera vista, tal como demuestra además Shaffer (1981); y
- puede ser modificada por el intérprete en el momento, como aborda Clarke (1985).

Estas observaciones se han utilizado para argumentar que la expresión no puede ser un patrón aprendido de tempo, dinámica y articulación que se recuerda y aplica a una pieza cada vez que se ejecuta sino que debe surgir de una comprensión profunda de la música por parte del intérprete en el transcurso de la interpretación.

Es en este marco en el que conviene mencionar los principios de la Retórica. Basados en el estudio de la producción y del análisis de los discursos desde la perspectiva de la elocuencia y la persuasión, desempeñan un papel de primer orden en la interpretación musical, en varios niveles. Brown (2002) los delimita y enuncia como:

- Buena presencia
- Declamación dramática
- Buena proyección de las emociones, (a las que se conoce más en su acepción alemana *Affekt*)
- Estructura cuidada y auditivamente definida

Todos ellos se deben al tono e inflexiones de la voz, a la articulación en pequeñas o grandes frases y al relativo énfasis del gesto individual del intérprete. En varios escritos de los siglos XVII y XVIII, se aplica la terminología de la Oratoria clásica a la composición musical para definir los elementos expresivos y estructurales<sup>4</sup>. El ejemplo más relevante lo ofrece Quantz (1752), quien se refería a los músicos en relación con los oradores de la siguiente manera:

(...) convertirse en los dueños de los corazones de sus oyentes, despertar en ellos sus pasiones y transportarles ahora a este sentimiento, ahora a este otro. Y esto es ventajoso ambos si cada uno es consciente del poder que esto tiene en el otro. (Quantz, 1752: 119).

---

<sup>4</sup> Para el acceso a los términos específicos es ineludible el acceso a diccionarios y apéndices como es el caso de las obras de De Brossard (1700) y de Newmann (1983), quien elabora –a partir de la p. 580-, un Appendix. Selective Glossary of Terms and Symbols en las distintas lenguas de origen (francés, alemán, italiano, etc.).

La transposición de estos elementos a la interpretación musical determina que, en la intervención docente y para una buena declamación, deben exigirle al alumno de flauta como cualidades esenciales una articulación<sup>5</sup> clara y variada, y una diversidad de acentos<sup>6</sup> en la interpretación del discurso musical.

Quantz (1752) hace hincapié en este aspecto, con su descripción de cómo un orador debería evitar la monotonía:

Se exige que un orador tenga una voz audible y clara y que se pueda distinguir perfectamente la buena pronunciación, que no se confundan unas letras con otras; que le permita disponer de una variedad en la voz; que evite la monotonía en el discurso, que su tono permita escuchar las sílabas y las palabras ora más alto o más bajo, ora más rápido o más lento; y que consiga levantar su voz en las palabras que requieren énfasis, atenuándola en otras. Debe expresar cada sentimiento con la inflexión vocal apropiada, y en general adaptarse al lugar en el que tiene que hablar, a si los oyentes estuviesen detrás de él, y al contenido del discurso que pronuncia. (Quantz, 1752: 119).

C. P. E. Bach y sus contemporáneos estaban más preocupados por la creación de una atmósfera de lo que en otros términos se entienden los conocidos cambios de *humores*. En sus escritos, C. P. E. Bach mostraba gran admiración por todos los intérpretes que podían provocar un movimiento de balanceo en el oído más que en la vista, e iba aún más allá mencionando un balanceo en el corazón de los oyentes y en la capacidad de inducir en ellos lo que se propusieran. De la misma forma, se expresaba en contra de todos aquellos a los que llamaba intérpretes técnicos, que asombran con su habilidad pero sin tocar la sensibilidad del oyente. De ellos decía que no satisfacían nuestro oído y que aturdían la mente sin *moverla*<sup>7</sup>.

Es importante que el alumno de flauta entienda que:

- cualquier emoción puede expresarse de diversas formas y en diferentes grados de intensidad,
- un movimiento de carácter triste puede contener momentos más agitados y más calmados, e incluso, que
- una nota aislada puede contener diferentes significados según su expresión.

Türk (1789) lo resume con el ejemplo del término ¡*Dios!* y admite que puede implicar una exclamación, en diferentes grados de alegría, de dolor, de desesperación, de ansiedad, de pena, de sorpresa, etc., y llega a compararlo con el hecho de los diferentes efectos que pueden producir los cambios de tonalidad.

---

<sup>5</sup> Entendida como los diferentes *golpes de lengua*.

<sup>6</sup> Entendidos como la forma de ejecutar notas para señalar una mayor importancia sobre las demás.

<sup>7</sup> Con la connotación italiana de *movere*.

Tromlitz (1791), escribía:

(...) uno habla a través de los sonidos que emite; a través de ellos comunica sus propios sentimientos al alma del oyente, haciéndole sentir triste o feliz; uno puede hablarle desde el corazón con la misma inmediatez con la que se siente. (Tromlitz, 1791: 326).

Es indispensable por parte del profesor proporcionar al alumno referencias bibliográficas en cuestiones de interpretación musical ya que las propias palabras empleadas por los autores ilustran de forma conveniente la acción, e incluso sugieren el modo de abordar cada movimiento de una obra, además de favorecer la actitud crítica del intérprete.

Nos remitimos nuevamente a Quantz (1752), que precisa:

Para tocar convenientemente un Adagio, [el intérprete] debe establecer, en la medida de lo posible, un ambiente de calma y casi de melancolía, de tal forma que se ejecute lo que se quiere tocar con el mismo estado de la mente en el que el compositor lo escribió. Un verdadero Adagio debe parecerse a una petición lisonjera. Ya que, tal y como cuando alguien desea algo de una persona por la que siente un determinado respeto nunca obtendrá nada con un trato descarado e imprudente, jamás se llegará al oyente con un modo extravagante y estrafalario de tocar. Lo que no procede del corazón, jamás llegará al corazón. (Quantz, 1752: 163).

A la hora de interpretar una obra musical, los teóricos del siglo XIX también abordaron la idea de la declamación. Se hacía especial hincapié en la comparación de la interpretación de una pieza musical con el habla. De ello se deriva -para la práctica en la intervención docente-, la importancia de familiarizar al alumno con el hecho de que no todos los signos de puntuación que se encuentran en la partitura son para que se respire físicamente, puesto que puede tratarse de signos que indiquen grandes pausas, señales de pregunta y respuesta, de exclamación o paréntesis, siempre relacionadas con el discurso. Todos estos signos de puntuación implican un cierto tono de voz, graduaciones en el énfasis, o pausas de mayor o menor importancia antes de continuar con el resto.

Drouët (1830) afirmaba la existencia de pausas en la melodía de igual forma que existen en el habla. Pausas, con la función de dividir los diferentes pensamientos en los que se estructura una frase o componen un período musical, y definía estos signos como términos que expresan silencio.

Por su parte, F. Couperin utilizaba *commas*<sup>8</sup> para marcar el final de las frases o de frases armónicas y para indicar una leve pausa al final de la frase antes de continuar con la siguiente. Por lo general, su realización es casi imperceptible y debe producirse dentro del tiempo, aunque cuando ese pequeño silencio no se hacía, F. Couperin afirmaba que las personas con cierto gusto notan que algo falla en la interpretación. En otras palabras, es la diferencia entre aquellos que leen algo seguido y quienes leen con pausas, grandes paradas y *commas*.

La necesidad física de la respiración se convierte al mismo tiempo en un problema y en un objetivo de la interpretación musical porque tanto la música como el propio intérprete necesitan respirar. En este sentido, Quantz (1752) insiste en el siguiente aspecto:

Las ideas musicales que aparecen ligadas no se pueden separar; por otra parte, el intérprete debe separar aquellas en las que una idea musical termina y comienza otra nueva, incluso aunque no haya silencio o cesura. Esto es especialmente importante cuando la nota final de la frase anterior y la primera nota de la siguiente son la misma. (Quantz, 1752: 122).

En Hugot & Wunderlich (1804), encontramos que el fraseo musical depende de la respiración, pero no en el sentido de la capacidad de respiración del intérprete durante mucho tiempo sino en la de saber cómo y dónde respirar según la armonía. Estos autores aportan también que la respiración, físicamente hablando, debe ser tomada solamente al final de una frase o antes de las notas principales de la misma. Tulou (ca. 1871), enfatizaba en la idea de una interpretación en la que se diera la impresión de frases largas sin respirar y realizando las *commas* en el sitio preciso. En su *Méthode de Flûte Progressive et Raisonnée*, este autor recoge de la misma forma la analogía del fraseo musical con la puntuación y la prosodia.

Cabe afirmar que de los instrumentos barrocos también se puede aprender porque junto a las técnicas de ejecución *enseñan* muchas cosas. Es la convicción expresada por Ton Koopman<sup>9</sup>, organista, clavecinista y director de orquesta holandés, ante las limitaciones de los instrumentos barrocos que son tocados en diferentes tonalidades (como las tonalidades más tapadas o abiertas del oboe barroco). Para Carmona (2006), se terminan estas referencias con la visión expuesta por Chiantore (2001), pianista, musicólogo y pedagogo, que critica a los actuales investigadores

---

<sup>8</sup> Signo de puntuación utilizado, en diversos contextos, para la separación de secciones. Tiene la misma forma que un apóstrofe y procede directamente del griego *Komma*, que significa *algo cortado* o *breve cláusula*.

<sup>9</sup> En la entrevista realizada por Uri Golomb y publicada en 2003, (Golomb, 2003).

que tienden a un cierto dogmatismo: “Nunca existió una única forma de tocar, sino muchas y muy distintas entre sí” (p. 13). Y se plantea las siguientes preguntas:

¿Cómo puede el teórico, ante las múltiples opciones que nos propone la historia de la interpretación, proclamar la superioridad de una teoría sobre todas las demás? ¿Cómo puede el artista adaptar a su propia idea de la ejecución la escritura de los diversos compositores sin que se diluyan las diferencias estilísticas? (Ibid.: 18).

### **5.1.2. Premisas respecto a las cuestiones físicas en la interpretación musical**

De forma previa a la propia interpretación musical, al resultado sonoro, es necesario tener en cuenta una serie de premisas relativas a cuestiones físicas que, en el caso de la flauta de pico, se abordan inscritas en las que constituyen objeto de atención central en el Tratado de J.-M. Hotteterre tanto para la flauta travesera como para la flauta de pico.

#### *Para la postura del cuerpo*

En el aula, es importante que el alumno asimile que ha de mantener todas las partes de su cuerpo en una posición que no provoque ningún tipo de tensión, aunque sí que es cierto que -cuando hay que sostener un instrumento en las manos y al mismo tiempo mover los dedos-, no se puede hablar exactamente de una situación de relajación completa. Se trataría, en este caso, de considerar como una posición natural el hecho de que el alumno se encuentre con la flauta en las manos y que sea así asumido por él.

Tanto si el alumno está sentado o de pie, es preciso que el profesor le haga consideraciones referentes a:

- Colocar el cuerpo recto, sin inclinarse hacia delante o hacia atrás
- Mantener la espalda recta
- Mantener los hombros bajos
- Situar la cabeza un poco elevada más que inclinada hacia el suelo y girada levemente hacia el hombro izquierdo
- Mantener las manos hacia arriba sin levantar los codos y los hombros
- Girar levemente la muñeca izquierda y mantener el brazo izquierdo cerca del cuerpo

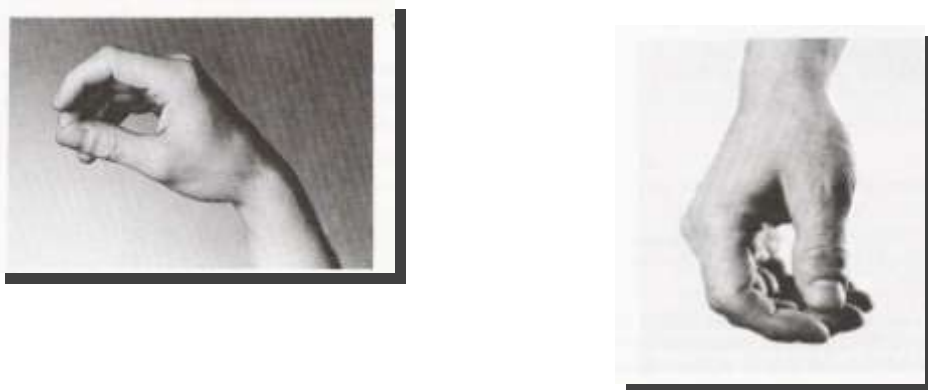
Si el alumno tocara de pie, el profesor le haría la indicación de adelantar ligeramente el pie izquierdo y apoyar el cuerpo, siempre recto, sobre la rodilla derecha. Si el alumno tocara sentado, el profesor le haría la indicación de no cruzar las pier-

nas como algo indispensable, y de mantener los pies sobre el suelo en su posición natural, con las plantas completamente apoyadas sobre el suelo.

#### *Para la posición de las manos*

Es importante que el profesor tenga en cuenta la siguiente premisa: las manos de cada persona son diferentes, lo que significa que ha de adaptar las explicaciones pertinentes a la circunstancia particular de cada alumno. Para tapar los agujeros y utilizar la llave cuando sea oportuno, se utilizan siete dedos: tres de la mano izquierda y cuatro de la derecha. Para sujetar correctamente este instrumento y comenzar la sesión en clase, el alumno ha de tener el cuerpo completamente relajado y los brazos en su posición natural, colgando. Igualmente las manos, de tal forma que se observe una posición natural, con los dedos ligeramente curvados. Después, el alumno levantará sus brazos manteniendo la posición natural de ambas manos y apreciará que se ha formado un pequeño *túnel*. Es justo con esa curvatura con la que se ha de sostener la flauta.

Posiciones que muestran las imágenes de la Figura 12.



---

Figura 12. La posición de las manos  
(Imágenes tomadas de Hauwe (1984/1987))

#### *Para la embocadura*

Desde sus explicaciones y para el trabajo con los alumnos, el profesor ha de observar con cuidado los siguientes aspectos referidos a:

- Colocar los labios, desde el primer momento, completamente unidos excepto en el centro, en el que ha de existir una pequeña abertura que permita el paso del aire.
- No inclinar los labios hacia delante.



- Colocar la embocadura<sup>10</sup> contra la pequeña abertura que se ha dejado entre los labios y soplar generosamente.
- Presionar ligeramente la flauta contra los labios y girarla con pequeños movimientos circulares, a fin de encontrar la colocación perfecta de la flauta para cada una de las notas.
- Comenzar el trabajo sin la utilización de los dedos e ir utilizándolos de forma progresiva.

Se trata de aspectos que el profesor debe tener en cuenta a la hora de proporcionar al alumno una serie de consejos prácticos, e incluso para la elaboración de una posible guía o cuaderno del docente. Es importante que el alumno coloque la embocadura de la flauta presionándola y alejándola de sus labios, que estarán siempre relajados. Para ello, lo hará siempre soplando, hasta que encuentre la posición ideal para la consecución de un sonido correcto. Este ejercicio puede realizarse sólo con la primera parte de la flauta sin las partes que tienen los agujeros, o bien con ella completa, sobre notas de fácil ejecución, como son las del registro medio del instrumento.

#### *A modo de recapitulación*

Según Clarke (2002), la interpretación musical en su nivel más alto requiere una extraordinaria combinación de habilidades físicas y mentales, y por lo que respecta al alumno -como futuro músico profesional-, debe ante todo:

- conocer la estructura inmediata y general de la música;
- contar con una *estrategia expresiva* para realizarla, y
- tener resistencia para enfrentarse a los requerimientos físicos y las tensiones psicológicas que surgen en la situación de interpretación en público.

Hay algunos elementos comunes en la *H.I.P.* que, no establecidos del todo hasta 1750 (desde aproximadamente 1600), permiten que se considere este período como un todo. Estos elementos comunes pueden señalarse en tres importantes características de la interpretación musical para este período:

- (a) la importancia de la voz como modelo para la interpretación instrumental;
- (b) el significado de las palabras y el peso de su expresión en todos los tipos de música, y
- (c) el uso del bajo continuo, en casi todos los *ensembles* y agrupaciones como fundamento de la base armónica.

---

<sup>10</sup> Aquí, J.-M. Hotteterre utiliza el término *embouchure* para hacer referencia a la parte del instrumento en contacto con la boca del intérprete.


Como estos tres rasgos son comunes a la mayor parte de las producciones musicales de la época barroca, algunos aspectos interpretativos van a permanecer constantes también mientras que otras convenciones cambiarán según las demandas individuales de cada compositor y de las características musicales.





Las características de los instrumentos también proporcionan información considerable sobre el timbre y el balance en el conjunto (*ensemble*) barroco, y puede ser de ayuda para el alumno la visualización de grabados, dibujos y cuadros, tal y como sugiere Cyr (1992). Cabe añadir las palabras del flautista Preston (2002) quien admite que las embocaduras y las cañas de los instrumentos de viento barrocos fueron diseñadas para favorecer la resonancia y la flexibilidad, y requieren menos aire que sus homólogos contemporáneos. Señala también el hecho de que, como *hablan* más fácilmente, ofrecen menos resistencia y requieren menos esfuerzo, volumen e intensidad de aire.





## 5.2. El *color* del sonido: elemento cognitivo y funcional para el desarrollo del criterio en la práctica interpretativa

En la actualidad, si se compara a los intérpretes de traveso barroco con los de flauta travesera moderna, inmediatamente se encuentra un amplio espectro de sonidos causado, por lo general, por los diferentes materiales de construcción y características físicas del propio instrumento, como es el caso de la posibilidad de utilización de un sistema de llaves.

Por su pertinencia, accedemos en el Cuadro 18 a las descripciones de las características idóneas y otros elementos de los distintos modelos de flauta junto con las indicaciones de sus constructores que, de forma precisa, aluden a sus características y su diapasón actual.

MODELO Y DIAPASÓN ACTUAL	IMAGEN	CONSTRUCTOR	CARACTERÍSTICAS PARA LA PRÁCTICA INTERPRETATIVA
J. Hotteterre A= 392 Hz		Rudolf Tutz, (Innsbruck). Austria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Modelo más antiguo de esta familia de constructores</li> <li>-El original está construido en boj y marfil con un diapasón La= 405 Hz</li> <li>-Sonido pleno y profundo, redondo, rico en armónicos y noble</li> <li>-Ideal para la interpretación de los aires dulces y lánguidos de corte real francesa</li> </ul>

		Alain y Stéphanie Weemaels, (Bruxelles). Bélgica.	
I. H. Rottenburgh (1672-1765) A= 392/400/415 Hz		A. y S. Weemaels	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Embocadura estrecha, grandes agujeros para los dedos y taladro ancho</li> <li>- Diapasón original La= 400 Hz</li> <li>- De gran volumen sonoro, octava grave muy amplia y tercer registro de fácil consecución</li> <li>- Es perfecta para la interpretación, en salas grandes, de música orquestal de J. S. Bach, G. P. Telemann, A. Vivaldi, J. M. Leclair y óperas de J. P. Rameau</li> </ul>
J. Denner (1681-1735) A= 392/415 Hz		A. y S. Weemaels	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excelente afinación en todas las tonalidades</li> <li>- Sonido potente y rico en armónicos</li> <li>- Empleada por los músicos franceses en las cortes alemanas e inglesas</li> <li>- Adecuada para la interpretación de las Sonatas para flauta y clave de J. S. Bach, repertorio a solo del mismo autor y de G. P. Telemann</li> </ul>
C. Palanca (1690-1783) A= 415/430/440 Hz		Martin Wenner, (Singen). Alemania	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Original en madera de ébano.</li> <li>- Embocadura oval que permite un sonido más poderoso y concentrado</li> <li>- Perfecta para la interpretación de la obra de G. F. Händel, P. A. Locatelli y J. S. Bach</li> </ul>

J. J. Quantz (1697-1773) A=		M. Wenner	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El modelo original tiene cinco cuerpos intermedios para tocar en diferentes diapasones</li> <li>- Sonido robusto sobre todo en los graves de la primera octava</li> <li>- Afinación perfecta por las llaves que permite la ejecución de terceras puras</li> <li>- No es apropiada para la música de carácter suave como los franceses <i>petits airs</i></li> <li>- Ideal para la música de cámara de J. S. Bach</li> </ul>
G.A. Rottenburgh (1709-1790) A= 415 Hz		A. y S. Weemaels	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de flauta ideal para principiantes, por su facilidad de emisión y de afinación</li> <li>- Sonido cálido, suave y muy flexible</li> <li>- Perfecta para la interpretación de todo el repertorio barroco</li> </ul>
A. Grenser (1720-1807) A= 415/430/440 Hz		M. Wenner	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Embocadura elíptica, como las flautas clásicas</li> <li>- Para la interpretación de música de C. P. E. Bach, Haydn y los cuartetos de Mozart</li> <li>- Presentan dificultades para la interpretación de obras con bemoles y son ideales para la interpretación de obras con sostenidos</li> <li>- Sonido claro y directo</li> </ul>
F. G. A. Kirst (1750-1806) A= 415/440 Hz		Claire Soubeyran, (Boissy L'Aillerie). Francia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy sonora en todos los registros</li> <li>- Grandes posibilidades dinámicas</li> <li>- Fácil afinación para el Fa becuadro y el Fa sostenido agudos</li> </ul>

Cuadro 18. Modelos de flautas, constructores, características y diapasón actual

El hecho de que existan diferentes tipos de instrumentos da lugar a diferencias en el sonido, a lo que se añade el hecho de que también existen esas diferencias por la gran diversidad de gustos (*goûts*) en el momento de llevar a cabo la interpretación musical. Esta cuestión podría deberse, según Tromlitz (1791), a que:

(...) no a todas las personas les agrada el mismo tipo de sonido (...) mientras que a unos les gusta un sonido robusto, no demasiado brillante y no demasiado penetrante, otros lo prefieren más incisivo y delgado, más cortante o más débil, etc., por lo tanto es imposible establecer una cualidad en el sonido que pueda ser reconocida como bella en términos generales. (Tromlitz, 1791: 111).

Para Quantz (1752), el ideal del sonido de la flauta era el de una voz de contralto, similar a la definición que le atribuyen Hugot & Wunderlich (1804). Estos autores exponían que el sonido debía ser sobre todo aterciopelado, claro, fuerte, redondo y dotado de una suavidad acorde con las posibilidades del instrumento. El ideal de Tromlitz (1791) era una flauta de sonido “brillante, pleno, resonante, con fuerza masculina sin resultar chillona; suave pero no hueco; en definitiva (...) bien timbrado, redondo, suave y flexible” (p. 111).

La interpretación musical con travesero barroco requiere que el alumno posea un conocimiento adicional sobre las *notas de horquilla*, es decir, sobre aquellas que para su ejecución requieren digitaciones que no siguen la serie armónica y para las que es necesaria la utilización de dedos que no van seguidos, tal como muestra J.-M. Hotteterre en su Tratado.

Tromlitz (1791), aseguraba que soplar del mismo modo para la ejecución de todas las notas no funcionaría, excepto para aquellas flautas que estuviesen perfectamente afinadas. Cada nota necesita una posición diferente de la embocadura, girar la flauta hacia dentro y hacia fuera y levantando o bajando la dirección y la velocidad de la columna de aire; siempre utilizando el cuerpo como caja de resonancia. Las notas que se ejecutan con digitaciones de horquilla necesitan una velocidad de emisión del aire mucho más lenta, y es preciso bajar la posición de los labios para focalizar tanto la afinación como el propio sonido.

Este autor también señalaba que las flautas con llaves ofrecen un mayor aumento de la uniformidad en el color del sonido, así como un aumento del volumen del mismo. En Francia, Berbiguier (1818) defendía un sonido pleno, y describía el vigor como una preciada ventaja frente a las flautas de una llave.

En definitiva, el debate sobre el *color* del sonido recae en el tipo de flauta utilizada y en el tipo de madera empleada en su construcción, ya que el resto de las observaciones hacen referencia a cuestiones técnicas.

En palabras del propio Preston (2002), y comparando con otros instrumentos de viento madera, eran las siguientes cualidades las que hacían a los instrumentos de viento barrocos diferentes de sus predecesores renacentistas “un timbre más cálido, flexibilidad dinámica y un sonido menos penetrante” (p. 85).

### **5.3. *Notes inégales* (desigualdad rítmica): contenido cognitivo esencial de las disciplinas instrumentales para la *H.I.P.***

La práctica de tocar *igual* las notas escritas de forma diferente se encuentra descrita en numerosos tratados del siglo XVIII francés y en algunas fuentes alemanas; sobre todo en el ya referido tratado de Quantz (1752). Esta costumbre de *notes inégales* se estandarizó en el siglo XVIII en Francia, y fue conocida y difundida en todos los lugares gracias a los emigrantes franceses gracias a los intérpretes que no siendo franceses trataban de imitar el estilo francés, y gracias también a la expansión y repercusión de los tratados franceses en el extranjero.

F. Couperin fue uno de los compositores que observó que los italianos tocaban su música tal y como era notada -escrita-, y su forma de notación del *pointé-coulé*<sup>11</sup> o las corcheas sueltas de la *Courante à l'Italienne* de su *Quatrième Concert Royal* son aspectos típicos de esta confusión de las reglas, de la terminología y de la notación.

La *inégalité*<sup>12</sup> fue introducida en movimiento progresivo a las notas más rápidas de una pieza. Podría ser interpretada como larga-breve o, de forma eventual, breve-larga. Las palabras *louré* y *pointé* eran con frecuencia utilizadas en la música francesa para dar a entender cierta desigualdad o ritmos punteados, respectivamente. Para los instrumentistas de viento, la *inegalité* se encuentra en estrecha relación con la articulación *tu-ru* (de esta manera, *ru* caería en la parte larga de las dos). Es posible que el motivo de por qué esta práctica nunca fue escrita sobre la partitura reside en el hecho de que era realizada de forma sutil y variable, y cualquier tipo de codificación hubiese resultado muy difícil. Se puede encontrar un ejemplo en las diferentes versiones del emblemático Tratado de J.-M. Hotteterre. En este caso, las *notes inégales* normalmente no se aplicaban a los saltos, notas repetidas, o a notas picadas o *staccato*; todas ellas corresponderían a la articulación *ti* de Quantz. Tanto él como Leopold Mozart describían el peso de la *inégalite* como notas *buenas* y *malas* (Mozart, 1756).

---

<sup>11</sup> Picado-ligado.

<sup>12</sup> Desigualdad rítmica.

El intérprete moderno ha de comprender el significado expresivo de los compases y de los signos de medida del siglo XVIII, y así como las convenciones relativas a la interpretación de las notas escritas como *égales*. De hecho, ya en los inicios del siglo, Freillon-Poncein (1700) afirmaba que los signos de medida eran el aspecto más bello del discurso musical y, a mediados del siglo, Bordet (1755) -para el aspecto relativo a la articulación adecuada-, decía que deberían ser considerados el alma de la música.

Aunque la materia o asignatura de la medida y de la alteración rítmica es compleja, existen ciertas reglas para el pulso de la medida y de la alteración rítmica de las subdivisiones. Estaban muy asentadas en Francia desde finales del siglo XVII hasta, aproximadamente, 1780.

Según un tratado anónimo publicado en París en 1722 -en evidente relación con Rameau-, y presentado por Jacobi (1973), hay cuatro aspectos que se deben conocer para lo que su autor denomina *adquirir el espíritu del aire y llevar el pulso de forma exacta*. Nos referimos a:

- El número de pulsos por compás.
- La composición de cada pulso.
- La expresión, que reside ante todo en saber qué notas son iguales y cuales desiguales.
- El tempo.

De estos aspectos, el número de pulsos por compás, la composición de cada pulso y la expresión, se identifican por los signos de medida.

Para Anthony (1997), el grado de desigualdad rítmica deseada, su prohibición y la aplicación de esta práctica francesa a la música de este estilo, es algo ambiguo. Los compositores podían prohibir la *inegalité* añadiendo puntos sobre las notas, ligando más de dos notas o escribiendo instrucciones claras tales como *notes égales*, *croches égales*, *marqué*, *également*, *martelés* o *détachés*.

Algo más ambiguas son las prohibiciones generales contra el uso de las notas *inégaes* en las obras escritas en tempos rápidos, en las que el movimiento es de forma predominante conjunto; lo mismo ocurre en algunas danzas, como las *allemandes*. Estas danzas no presentaban ningún problema para De Saint-Lambert (1702), quien escribió en su obra *Les Principes du clavecin* que no debía existir desigualdad en las semicorcheas pero que sí se podía aplicar en las fusas, en caso de haber alguna en este tipo de danzas.

Si la gran cantidad de reglas y normas a favor y en contra del uso de las *notes inégales* es confusa, podemos encontrar una gran satisfacción al respecto en las palabras de un compositor de gran prestigio en la época, Michel Pignolet De Montéclair. En su método, De Montéclair (1709) presenta la dificultad que suponía el proporcionar principios generales para la igualdad o desigualdad de las notas, alegando a que es el carácter de las obras que uno canta lo que las gobierna. En opinión del profesor Anthony (1997), y a modo de conclusión, se debería utilizar la desigualdad rítmica con extrema precaución en toda la música compuesta fuera de Francia, a menos que esa música sea, sin lugar a error o duda, escrita en estilo francés.

#### **5.4. La articulación adecuada: elementos cognitivos y funcionales para una práctica interpretativa de calidad**

La articulación adecuada constituye otro de los aspectos de orden teórico, técnico y práctico que presentamos en *relación de consecuencia lógica y necesaria* con los explícitos en el Tratado, por su incidencia significativa en las prácticas interpretativas.

##### **5.4.1. Precisiones aportadas por los tratadistas e intérpretes**

Del mismo modo que en el lenguaje escrito -para la separación clara y el contraste entre las frases-, se utilizan los signos de puntuación y en el habla se utilizan las pausas, en el momento de la interpretación musical se hace precisa y necesaria la articulación de cada nota. Podría establecerse la equivalencia entre la articulación de las notas y las sílabas que constituyen cada palabra, de forma que esta similitud fuera interiorizada por el alumno. Por este motivo, las clases de canto o declamación podrían complementar de forma satisfactoria su formación.

Los instrumentos de viento antiguos, como el traverso barroco, responden con facilidad a la utilización de unos golpes de lengua expresivos y a toda una gama de articulaciones que contribuirán, de forma satisfactoria, a la obtención de una *H.I.P.* La claridad y precisión en la articulación de las notas provoca la aparición de diferentes texturas en la interpretación de música de cámara, e incluso en la música orquestal.

En la primera mitad del siglo XVIII, la variedad de golpes de lengua era el recurso más importante del intérprete para hacer más agradable el discurso musical y, como expresa Schwedler (1897), “evitar la monotonía” (p. 409). Así se inter-



preta también en el siguiente fragmento de Quantz (1752), al explicar el cambio de la posición de la lengua según la tesitura:

Para ejecutar cada nota adecuadamente, tanto del registro grave como del agudo, debe utilizar la lengua, los labios y la barbilla; es decir, en el momento de realizar una escala desde la nota más grave hasta la más aguda, debe colocar la lengua detrás de los dientes, curvada contra el paladar con la anchura del dedo pulgar; para la nota más grave debe ampliar la cavidad bucal, y para cada nota ascendente se debe dar un golpe con la lengua un poco más adelante del paladar y comprimir la boca. Continúe este modo hasta que llegue al Si agudo [b''], en el que la lengua ha de aproximarse mucho a los dientes. Para el Do más agudo, [c''] sin embargo, el golpe de lengua no debe realizarse con la lengua curvada sino estirada, entre los dientes y contra los labios. Si intenta la forma contraria, volviendo a empezar desde la nota más aguda, o haciendo el golpe de lengua entre los dientes para la nota más grave, se dará cuenta de que las notas suenan como silbidos, y no hablan bien, mientras que las notas más graves suenan débiles y delgadas. (Quantz, 1752: 72).

Otros tratados sugieren varias posibilidades de articulación; por ejemplo, el de Corrette (1735) que describe pequeños golpes de lengua justo enfrente de la abertura de los labios, y el de Tulou (ca. 1851) que recomienda utilizar el extremo de la lengua en el borde de los labios sin que sobresalga entre ellos. Ya en 1934, Marcel Moyse trata de aplicar una nueva tendencia llamada *tonguing out* la cual, como se deduce de su nombre, consiste en introducir el extremo de la lengua entre los labios (Moyse, 1934). Dicha propuesta ya había sido probada en tiempos de Quantz (1752) y desechada por las siguientes razones: “Lo considero erróneo. Impide un sonido robusto, redondo y masculino, sobre todo en el registro grave, y la lengua debe hacer un esfuerzo excesivo en sus movimientos, lo que dificulta tocar con velocidad” (p. 72).

En 1898, el constructor de flautas Richard Stephen Rockstro no aprobaba este tipo de articulación, y Hugot & Wunderlich (1804) calificaron de puntiagudas, secas, lentas y poco ligeras las notas obtenidas utilizando esta articulación. Por su parte, Dorus (ca. 1850) insistía en prevenir a los alumnos contra este hábito, al que calificó de terrible.

Se constata que, en la época barroca, se utilizaban muy pocos signos y marcas sobre la partitura y menos si se compara con períodos posteriores, ya que existían convenciones conocidas por todos los músicos y no era necesario fijarlas sobre la partitura. Hecho ante el que es de gran importancia el acceso y la referencia de una edición moderna de calidad o a la fuente original o copia de la misma, siempre que

sea posible, y desde luego siempre que el intérprete quiera realmente tener una idea clara de estas convenciones de la articulación.

A esto se añade que, en realidad, se sabe muy poco sobre cómo era la articulación de la música francesa anterior a 1700, fecha en que Freillon-Poncein publicó el método para oboe, flauta dulce y flageolet. Es cierto que Mersenne (1636) había indicado que para el *cornetto* se empleaban las sílabas *ta* y *ra* en una forma muy similar a la que, más tarde, denominarían *tu* y *ru* tanto Freillon-Poncein como el propio J.-M. Hotteterre. Sin embargo, las sílabas impresas utilizadas por Mersenne no están ejemplificadas de forma cuidada y, en consecuencia, su uso exacto es incierto.

En el caso de los compositores italianos y españoles de los siglos XVI y XVII, existe constancia de que éstos sí proporcionaron numerosos y claros ejemplos de las sílabas que empleaban en la articulación. La diversidad de sílabas era mayor que en el XVII y que las empleadas a principios del XVIII también para la música francesa. Es más, las sílabas utilizadas en Italia y en España agrupan las notas dentro del pulso en pares trocaicos, mientras que las utilizadas en Francia agrupaban las notas en pares yámbicos.

Uno de los libros esenciales sobre la teoría de la música italiana es el de Bartolomeo Bismantova, que nos ofrece los únicos datos con los que se cuenta sobre las normas de articulación en los instrumentos de viento de todos los países entre 1636 y 1700, así como las únicas instrucciones proporcionadas por un autor italiano, en un amplio margen de años (Bismantova, 1677). De esta forma, las sílabas de articulación para la flauta de pico y para el *cornetto* encontradas atestiguan la continuidad de su práctica en Italia.

Parece haber existido en Francia, al menos durante el primer cuarto del siglo XVII, una cierta relación entre la desigualdad de las notas rápidas y la alternancia en las sílabas de articulación. J.-M. Hotteterre, en su Tratado, discute la desigualdad rítmica de las corcheas y las semicorcheas siguiendo sus normas de sílabas alternadas para cada una. Más tarde, Corrette (1735) da normas similares a las de J.-M. Hotteterre para la interpretación de las notas desiguales, aunque luego él mismo considera que el uso de estas sílabas estaba anticuado.

Otros tratadistas franceses posteriores también ignoraron estas sílabas, pero Bordet (1755) y Mussard (1780) en sus obras dieron más información sobre la desigualdad rítmica, y de forma muy parecida a la de J.-M. Hotteterre y Corrette.

Las instrucciones y normas de articulación de Freillon-Poncein y de J.-M. Hotteterre parecerían aplicables a la música escrita por los músicos en la corte de Luis XIV y para la mayor parte de la publicada durante los primeros veinte años del siglo. Esta música se caracterizaba por sus títulos en francés, los signos de medida franceses, una profusión de ornamentos franceses, movimientos graduales y desigualdad en las notas rápidas y alternando las sílabas de articulación y ligaduras de dos notas. Durante este período, la flauta, el oboe y la flauta de pico utilizaron sílabas de articulación pero, según J.-M. Hotteterre, la articulación y los golpes de lengua en la flauta se habían de realizar con más cuidado. En la flauta de pico se debían marcar más y en el oboe había que pronunciarlas de una forma más señalada todavía.

El período comprendido entre 1720 y 1740 fue de transición. Los títulos franceses y las indicaciones de movimiento dieron paso, de forma gradual, a las designaciones italianas. Los compases franceses de 2/4, 3/4 y 6/4, con sus movimientos graduales y desiguales cayeron en desuso. Los ornamentos se hicieron más escasos y más sencillos, los movimientos más disjuntos y, en consecuencia, se observa mayor igualdad rítmica. Aunque el Tratado de J.-M. Hotteterre se reimprimió sin cambios durante varios años (1713, 1720, 1721, 1722, ca. 1728 y 1741), y fue el método habitual utilizado para los instrumentos de viento, no se puede decir si la articulación propuesta se utilizó a lo largo de este período.

Un dato importante es que las normas de articulación de Quantz (1752), en la misma medida, pueden considerarse para ser aplicadas a la música francesa de los siguientes veinte años del siglo ya que difieren de las de J.-M. Hotteterre en muy pocos aspectos.

No se puede olvidar que Quantz fue un grandísimo admirador del flautista francés Pierre-Gabriel Buffardin, compañero suyo en la corte de Dresde desde 1715 hasta 1741 y su único y acreditado profesor de flauta; igual que del famoso flautista y virtuoso Blavet, a quien escuchó en París en 1726 y con quien mantuvo una larga amistad. En una carta publicada por Friedrich Wilhelm Marpurg en 1758, haciendo referencia a Buffardin y a Blavet, revela de Quantz una gran similitud con su práctica de la articulación, admitiendo que utilizaban *ti* y *tiri*, y *di* y *diri* tanto como él, y afirmando que no utilizaban el doble ataque.

Podemos encontrar que las instrucciones de Corrette para la flauta de 1735 se aplican mejor a los segundos veinte años del siglo, tal como recoge Matter (1973):

Anteriormente se utilizaban las dos sílabas *tu* y *ru* para hacer los golpes de lengua. Pero los virtuosos actuales ya no las enseñan y lo consideran algo absurdo que confunde al estudiante. El golpe de lengua en sí no es nada, pero los golpes de lengua cortos, en lugar de abriendo los labios, deberían hacerse más largos o más cortos según el valor de las notas: es decir, si la nota es larga, tras hacer el golpe de lengua, se debe mantener la nota sin mover la lengua otra vez. (Matter, 1973: 33).

Corrette continuó dando instrucciones muy completas para la interpretación de la desigualdad rítmica y de las notas escritas como iguales, aunque probablemente exista una pequeña diferencia en la interpretación de las notas tocadas como iguales con respecto a las de J.-M. Hotteterre y de Quantz.

La música escrita entre 1740 y 1775 se fue italianizando cada vez más. El violín sustituyó a la flauta como instrumento favorito, y muchos dúos serían escritos para violines o flautas traveseras. Incluso la escrita originalmente para flauta será a menudo imposible de distinguir de la música para violín. Sin embargo, muchas colecciones de piezas para dos flautas u otros instrumentos aparecieron, ya sea dentro de los métodos y tratados ya sea publicadas por separado, incluyendo un gran número de *airs* y *brunettes* (canciones populares del momento), en estilo francés.

Y como recoge Matter (1973), tomado textualmente de Mahaut (1759):

Los golpes de lengua se indicaban anteriormente con dos sílabas, *tu* y *ru*; esto era algo más que suficiente para la música de la época en la que las notas estaban casi siempre agrupadas en pares. Pero no es lo mismo para la música moderna, que requiere diferentes tipos de golpes de lengua para ejecutar las corcheas y las notas separadas, articuladas individualmente (...). (Matter, 1973: 33).

#### 5.4.2. La combinación de vocales. Las sílabas

Mientras que cada flautista profesional tiene, evidentemente, sus preferencias de articulación, cada uno de ellos ha sido influido por cualquier sonido de vocales y consonantes que le resulte más natural de acuerdo con su lengua materna.

El sonido correspondiente a la vocal francesa *u* puede equipararse al sonido vocálico alemán *ü* y al inglés *ou*, del mismo modo que el sonido correspondiente a la vocal alemana *i* podría ser comparado con el sonido inglés *ee*. Incluso las consonantes suenan de manera diferente según el dialecto.

El Cuadro 19 muestra las correspondencias entre los sonidos vocálicos comentados a propósito del francés, del alemán y del inglés:

Francés	Alemán	Inglés
u	ü	ou
-	i	ee

Cuadro 19. Correspondencias vocálicas entre el francés, el alemán y el inglés

Quantz (1752) utiliza la vocal *i* para la articulación, pero parece ser que fue Schickhardt (1720) quien utiliza por primera vez esta vocal.

### Las sílabas

J.-M. Hotteterre, en su Tratado, escribía que las diversas sílabas empleadas en la articulación tenían el objetivo de hacer la interpretación más agradable y permitir más uniformidad en los golpes de lengua, por lo que resulta fundamental para la separación entre las notas y, por lo tanto, para la expresión musical.

Ante la exposición de las formas de articulación para las denominadas *notes inégales* rápidas junto a otras posibilidades, para notas separadas y para notas largas se observan sutiles diferencias entre estas pronunciaciones que también son importantes ya que existen algunas que no son intercambiables como *ti= tu/too/ta* o *di=du/doo/da*. Es fundamental hacer comprender al alumno que el empleo de estas consonantes y de estas vocales ofrece la máxima variedad en la articulación, por lo que son referencias ineludibles las publicaciones de Quantz (1752) y Tromlitz (1791).

Como ejemplo general, puede tomarse en cuenta el mostrado por Quantz (1752), que reproducimos en la Figura 13.

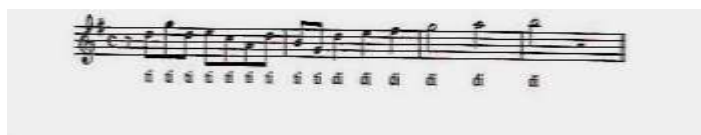


Figura 13. Ilustración del empleo de las consonantes y vocales  
(Tomado de Quantz, 1752: 73)

Ante lo que cabe tomar en cuenta las siguientes precisiones que el autor añade:

Es imposible definir exactamente con palabras la diferencia entre *ti* o *di*, con lo que una parte considerable de las pasiones depende (...) igual que varias sombras entre el negro y el blanco, hay más de un grado intermedio entre un firme y un golpe de lengua más suave. De este modo, también puede expresar *ti* y *di* con la lengua de diferentes formas. Simplemente, debe tratar de hacer a la lengua lo suficientemente flexible para articular más firmemente en unas ocasiones o más suave en otras, según el contexto. Esto se logra por la mayor o menor velocidad en la retirada de la lengua del paladar, y por la mayor o menor cantidad de aire en la respiración. (Quantz, 1752: 75).

Las diferencias entre la *t* y la *d* pueden ir más allá si se combinan con la *r*, junto con todos los sonidos de las diferentes vocales. Mientras que la *d* puede considerarse una versión más amable de la articulación con *t*, la *r* es incluso más suave y nunca se utiliza para sustituirlas.

Como hemos analizado, el tratado correspondiente a la Flauta Travesera que incluye la obra de J.-M. Hotteterre, ofrece la articulación *tu-ru* como el modo normal para la articulación de las notas mientras que, como se observa en el ejemplo anterior, Quantz (1752) siempre utilizaba su equivalente *ti-ri* o *di-ri* en los pasajes más lentos o moderadamente rápidos. La pronunciación de la *r* es motivo de confusión para los intérpretes ingleses de travesero barroco ya que se produce naturalmente con la lengua y haciendo que sobresalgan los labios (el sonido producido en su pronunciación es más parecido a una *r*). Al tocar el travesero barroco, se modifica la embocadura creada por los labios, mientras que la *r* francesa (gutural) se produce en la garganta.

En la introducción realizada por el profesor Lasocki a la traducción del Tratado de J.-M. Hotteterre, señala que en la sociedad moderna francesa de aquellos tiempos, la *r* era pronunciada con la lengua (*roulée*) -incluso en las canciones francesas-, y que todavía se realiza de este modo en ciertas regiones del centro y del sur. El autor cita a Molière como referencia significativa, porque su obra *Le Bourgeois Gentilhomme* se enseñaba para la correcta pronunciación de la *r*, con la punta de la lengua sobre la parte más alta del paladar dejando pasar el aire con el movimiento de una especie de trino *Rra*.

Algunas *r* escocesas, españolas y griegas parecen ser naturalmente apropiadas para la articulación *tu-ru*. Quantz aconseja que se debe pronunciar la *r* de forma muy nítida dado que produce al oído el mismo efecto que cuando se utiliza la articulación con la *d*, aunque esa sensación no la tenga el flautista.

### *Práctica de la articulación habitual para notes inégales rápidas*

Freillon-Poncein (1700) y J.-M. Hotteterre utilizaban sílabas alternativas, *tu* y *ru*, para articular el movimiento por grado conjunto y la *inegalité* en las notas rápidas.

En la práctica habitual de la articulación en ese período, la sílaba *tu* recaía sobre las notas cortas (S) y *ru* en las notas largas (L). Como las sílabas *tu* y *ru* tendían a unirse en la palabra *tu-ru*, esta articulación agrupó las notas en pares en un solo pulso. Así la segunda nota corta de un pulso fue agrupada con la primera nota larga del siguiente pulso, en una articulación yámbica (corta / larga con la nota larga como parte fuerte del pulso). Esta reagrupación de las notas en oposición a su agrupación métrica tendió a enfatizar la *inegalité*.

La sílaba *tu* se pronuncia más como *tee* si los labios están redondos, como en un silbido o como la embocadura de un instrumento de viento. La *r* suave, según Quantz (1752), sonaba como *d* incluso si no es percibida como *d* para el intérprete. Este elemento es similar para la doble *d* en la palabra *veddy*, (concepto americano de la pronunciación británica de la palabra *very*). Todos los que no puedan hacer la *r* con la punta de la lengua, deberían pronunciar la sílaba *ru* como *du* (*dee* con el lateral del labio). *Tu-ru* sonará, por tanto, como *tee-dee* con los labios redondos (segunda sílaba del pulso).

Los alumnos, a menudo, experimentan dificultades en la pronunciación de las sílabas de articulación francesa. En estos casos, se puede recurrir a una aproximación basada en la notación musical moderna ya que puede resultar de ayuda. Se les puede indicar que ligan las notas a través del pulso haciendo que las notas que corresponden a la parte fuerte sean un poco más largas que las otras. Después, pueden articular las notas en pares a lo largo del pulso manteniendo los grupos yámbicos y la *inegalité* en la mente.

J.-M. Hotteterre también muestra en su Tratado el ejemplo, para el caso en que la primera nota de una sucesión rápida de notas iguales cae sobre el pulso (en la nota larga), articulándose con la sílaba *tu* y la nota siguiente también con *tu*.

Los trinos y otros ornamentos, que abordamos más adelante, y las notas largas fueron articuladas con la sílaba *tu* por J.-M. Hotteterre, pero en ocasiones Freillon-Poncein y Quantz utilizaban la consonante suave *r*.

Quantz (1752) sustituyó la *i* (pronunciada como *ee* en inglés), por la francesa *u* y suavizó las *t* y la *d* en las sucesiones de semicorcheas. La articulación *d* era más

suave que la que empleaba la *t* y hacía la interpretación musical más suave y menos desigual. Indica que también se utilizan los golpes de lengua *di* para las corcheas en grado conjunto. Se puede observar que, por su parte, J.-M. Hotteterre admite que cuando las semicorcheas aparecen junto a las corcheas, éstas se tocan sin desigualdad y articuladas con la sílaba *tu* mientras que las semicorcheas se tocan desiguales con la articulación *tu-ru*.

#### *Práctica de la articulación habitual para notas separadas*

Desde 1700, coincidiendo con la publicación del tratado de Freillon-Poncein ya citado, los flautistas utilizan la articulación *tu-ru* para las notas separadas, tal y como lo recogen Taffanel & Gaubert (1923).

De la misma forma que en el epígrafe anterior, en este caso, en la articulación habitual para las notas rápidas desiguales, la sílaba *tu* le corresponde a la nota breve y la sílaba *ru* a la nota larga; ejemplo que también recoge J.-M. Hotteterre en su Tratado, como se desprende del primer nivel de análisis de contenido expuesto en el Capítulo 4.

#### *Práctica de la articulación alternativa para notes inégales rápidas*

Para las notas con desigualdad rítmica, J.-M. Hotteterre a menudo presenta el modelo de articulación invertido cuando dos o, de forma ocasional, cuatro notas rápidas se encuentran entre notas breves.

En el modelo de articulación invertido, la sílaba *tu* le corresponde a la nota larga y la sílaba *ru* a la breve. La palabra *tu-ru* coincide con el pulso y el ritmo se convierte en trocaico (larga-breve, con la nota larga en la parte fuerte de cada pulso). Sería preciso que el alumno tocara ligadas las notas agrupadas en pares para posteriormente tocarlas articuladas, siempre teniendo en mente que se trata de dos notas unidas.

Para tiempos rápidos, Freillon-Poncein (1700) utilizaba la articulación habitual y modelos invertidos de forma alternativa; la articulación habitual cuando el primer grupo de notas rápidas correspondía con notas breves, y la articulación invertida cuando correspondía con notas largas. Era una forma de lo que se conoce como doble ataque. Para velocidades rápidas, los dos modelos probablemente sonaban de forma igual.



### *Práctica de la articulación de notas largas*

Freillon-Poncein utilizaba sílabas alternativas para la articulación de melodías de dos, tres o cuatro notas por compás. Sin embargo, cabe pensar que J.-M. Hotteterre utilizaba la articulación *tu* para todas las notas.

#### **5.4.3. Las ligaduras**

Son objeto de consideración las diferentes formas de abordar las ligaduras más habituales del estilo francés, teniendo en cuenta los ejercicios planteados para llevar al aula que están tomados de ejemplos ofrecidos por autores de la época. Se muestran con comentarios apropiados para su enseñanza y, en consecuencia, para optimizar la práctica docente.

#### *Lourer*

La investigación sobre la música francesa escrita durante el primer tercio e incluso la primera mitad del siglo XVIII muestra una gran cantidad de *notes égales*, en todo caso ejecutadas como notas rápidas ligadas en pares e *inégaes*. Esta práctica, bajo el término *lourer* procede de los intentos de imitar lo contrario al *détachez*; interpretación ligeramente larga-breve y fuerte-suave de los instrumentos conocidos como *loure*, cornamusa y *musette* (todos miembros de la familia de la gaita), y de la *vielle* (*hurdy-gurdy*). Estos instrumentos emiten un zumbido y, por lo tanto, es imposible realizar articulaciones claras. Lo único que el intérprete puede hacer con ellos es alargar y acentuar la primera nota del grupo de notas que corresponda a cada pulso.

Para imitar este tipo de articulación, los intérpretes de otros instrumentos agrupaban, bajo un solo golpe de lengua -con una única articulación para la primera nota-, las notas correspondientes a un pulso o parte de él, articulando de una forma tan suave que era casi imperceptible. Con la misma finalidad, dieron a la primera nota de cada dos un poco más de duración y un poco más de acento que a la segunda. A este respecto, Matter (1973) reproduce la descripción que de esta práctica hacía Demoz (1728) en los términos siguientes:

El *lourer* se utiliza para las notas ligadas de dos en dos, como acariciándolas, y uniéndolas de tal manera que las notas sean continuas, que estén unidas y conectadas (como en los agradables airs para musettes, cornamusas y vielles), mientras, de forma perceptible, se marca la primera de cada par. (Matter, 1973: 39).

### *Ligadura de tresillos*

Según Corrette (1735), los tresillos -tal y como se encuentran en los movimientos de danza llamados *Gigues*-, se tocan con las dos primeras notas ligadas, aunque en ocasiones aparecían ligadas las tres.

Es preciso señalar que si el compositor había indicado la ligadura se debía seguir, pero si no existía ninguna indicación de ligaduras en una *Gigue* o en un movimiento de similares características, el intérprete debería tocar las dos primeras notas ligadas, o las tres, siguiendo las normas de la época. Sin ser necesario, ni deseable, utilizar el mismo tipo de articulación para todo el movimiento.

Las ligaduras que abarcan mayor cantidad de notas se encuentran, sobre todo, en piezas de carácter improvisado como *Préludes*, movimientos lentos ornamentados y otro tipo de pasajes. Se tocan como *notes égales*, de las cuales también J.-M. Hotteterre nos muestra varios ejemplos en su Tratado.

### *Adaptación de la ligadura a la configuración de la pieza musical*

Desde 1730 hasta bien entrado el siglo XIX, las ligaduras -especialmente las de los pasajes ornamentados y pasajes virtuosos-, a menudo eran omitidas por el compositor y el añadirlas se dejaba a gusto del intérprete.

El clarinetista belga Armand Vanderhagen sistematizó las prácticas francesas de la segunda mitad del siglo XVIII en su método de clarinete -Vanderhagen (1785)-, y de nuevo en sus posteriores métodos de oboe y de flauta, publicados respectivamente en 1792 y 1798. Estas obras, junto con el método del flautista y fagotista Devienne (1794) -reedición de su primera publicación de 1793-, sugirieron modelos específicos para la articulación y para las ligaduras en ciertas configuraciones melódicas. Como ya hemos citado, en 1791, Tromlitz hizo lo mismo para los músicos alemanes.

Un excelente pero mucho menos detallado estudio de los modelos de articulación apropiada para los movimientos rápidos, fue proporcionado por Mahaut (1759). Como era habitual en su tiempo, la ligadura de dos notas era el modelo de articulación más frecuente. Una nota sobre una parte fuerte era normalmente ligada a la siguiente nota de la parte débil, aunque en ocasiones se utilizaba el modelo invertido. Tres notas ligadas y una articulada era más habitual que una articulada y tres ligadas. Una articulada, dos ligadas, una articulada, también es posible. Las ligaduras de cuatro no eran muy habituales, y las ligaduras más largas eran incluso más raras en los movimientos rápidos de esta época. Dos notas ligadas, dos *deta-*

*chez*, fue una articulación nueva de mediados de siglo destinada a convertirse en la favorita de finales de siglo. Desechando la práctica habitual de las sílabas, Corrette relacionaba los golpes de lengua con los golpes de arco, afirmando que los golpes de lengua son a la flauta lo que los golpes de arco al violín. Así lo reiteraron continuamente los métodos de instrumentos de viento posteriores.

#### **5.4.4. Los golpes de lengua, el golpe de diafragma, la síncopa y el doble ataque**

Es en la obra ya citada de Corrette (1735), en donde por primera vez se menciona la imitación de los instrumentistas de viento del, en aquel momento, golpe de arco utilizado por los violinistas de la época.

##### *Iguals y separados*

En el estudio histórico de la interpretación con el violín desde sus orígenes, realizado por Boyden (1963), se indica que el golpe de arco más habitual en el siglo XVIII y el *staccato* eran muy diferentes de la técnica violinística utilizada en el siglo XX. Se admite que:

(...) el golpe de arco más utilizado actualmente es básicamente un *legato* en el cual, el golpe más sencillo prepara el siguiente golpe de arco que se consigue por un cambio que ha de efectuarse lo más suavemente posible. Para este tipo de golpe el término notablemente inapropiado *détaché* es el más habitual. En nuestros días, un auténtico golpe de arco es raramente llamado *détaché*, y el significado antiguo y original de “detached” se refiere solamente al sentido con el que se tocan las notas indicadas, separadas, no como grupos de notas ligadas. Comparado con el golpe de arco que se emplea para el *legato* actual, el más habitual utilizado en el siglo XVI era no *legato*, es decir, que en términos modernos, el “dar” más suave del principio y del final (si se toca rápidamente), está más cerca del sonido de nuestro *spiccato*.

(...) Cuando el grado de articulación deseado es mayor que este non-*legato*, los compositores del siglo dieciocho utilizaban el signo de *staccato*. En tempos más lentos o para notas de duración determinada, se indicaba *staccato* y se tocaba con mucho más control sobre el arco. Para tempos más rápidos, el arco se mantenía sobre la cuerda aunque el efecto podía haber sido como de saltos muy breves, similar al *spiccato* actual (...). Los golpes de arco individuales (“on-string”), asumen el habitual non-*legato* más el *legato*, sobre la cuerda o levemente levantado, o algún tipo de acción sin tocar la cuerda. Según Quantz, (...) el golpe de cuerda para realizar el *staccato* sobre una cuerda indicado (´) implica levantar un poco el arco siempre que el tempo lo permita. Cuando el *staccato* aparece indicado (˘) significa que el golpe de arco *détaché* permanece sobre la cuerda. (Boyden, 1963: 413).

Como señala este autor, si no existe una distinción muy clara y muy rápida entre estos signos, es que no pueden ser vistos claramente. A menudo, no existe distinción entre ellos y, en el siglo XVIII, era eliminada por los impresores y por los editores. En su caso, solamente los diferencia cuando aparecen en la misma obra:

Si cualquier generalidad es válida, es que las comas se utilizan mucho más habitualmente que los puntos para indicar el *staccato*. En algunas partituras, sin embargo, especialmente las francesas, se utiliza el punto donde debería ser más habitual escribir la coma. Tanto la coma como el ángulo invertido se diferencian mucho más claramente pero no hay apenas distinción posible entre ellas en cuanto a ejecución. La situación es diferente cuando los puntos y las comas (o el ángulo invertido), aparecen en la misma partitura puesto que la coma generalmente indica un mayor grado de articulación. (Ibid.: 414).

Quantz (1752) señaló que el *staccato* no era tan corto en movimientos lentos como en los rápidos. Bordet (1755) admitía los puntos sobre las notas; en principio, fueron utilizados para señalar la igualdad de las notas sobre las que está indicado ya que de otra forma se hubieran tocado *inégaes*.

Poco a poco, el *staccato* y las articulaciones en la música para instrumentos de viento fueron identificándose con sus homólogos en el violín.

El signo -ligadura sobre notas con un punto-, cuando se utiliza en movimientos lentos, indica que ha de realizarse en la misma respiración según De Lusse (1760) y Quantz (1752), entre otros. Bordet (1755), escribió que era interpretado por una ligera elevación del sonido de cada nota mientras la lengua no se mueve.

Según Boyden (1963), la articulación en el *golpe de diafragma* es semejante al tremolo ligado del violín y, un efecto similar en el clave, conocido como *bebung*, es un vibrato obtenido variando la presión del dedo mientras se mantiene la nota.

En cuanto a *la síncopa* cabe precisar que, a mitad de siglo XVIII, se tocaba como una ligera aspiración como en el golpe de diafragma y el *messa di voce*. Freillon-Poncein (1700), indicó además que debía realizarse un *decrescendo* en ella. Al respecto, Tromlitz (1791) sugirió que ese *decrescendo* en la síncopa podría utilizarse como una alternativa al normal *messa di voce*.

Respecto a esa otra articulación de referencia en el siglo XVIII que es la conocida como *doble ataque*, sabemos que se menciona por primera vez en el tratado de Quantz, quien afirma que tuvo su origen con los primeros músicos de flauta dulce y de fagot.

Poco tiempo después de la segunda mitad del siglo XVIII, esta articulación comenzó a aparecer en otros métodos de flauta publicados en Alemania, Holanda, Francia, Inglaterra y Austria.

Quantz había señalado que su pronunciación responde a *did'll-did'll* y así continuó siendo hasta 1791, cuando Tromlitz lo cambió a *tad'll-ad'll*. Y ya en toda la segunda mitad del siglo XVIII, los tratadistas ingleses utilizaban *tootle-tootle*, *diddle-diddle* o *deedle-deedle*. En Amsterdam, Mahaut (1759) lo indicaría como *di-del-di-del*, y el francés De Lusse (1760) articulado como *loul-loul*. Esta articulación fue mucho más popular en Alemania y en Inglaterra que en Francia. De Lusse (1760) admitió que era utilizada únicamente en pasajes virtuosísticos y en los de carácter improvisado, o bien en aquellos en que se caracterizaban vientos y tempestades. No se utilizaba en el oboe, según Quantz.

Para la ejecución del doble ataque, De Lusse indicaba que había que mantener los labios pegados a los dientes y que la lengua debería moverse hacia delante y hacia atrás sobre el paladar.

### **5.5. El discurso musical: elementos significativos para el aprendizaje y la enseñanza de la dimensión estética**

Centrando la atención en los aspectos técnicos y de estilo que subyacen a los que contempla explícitamente J.-M. Hotteterre en su Tratado, y siempre en el marco de textos y escritos, describimos un conjunto de elementos estimados significativos en el discurso musical por su incidencia en la dimensión estética que configura la música en sí misma. Abordamos el fraseo, la acentuación de las notas, el gesto retórico del intérprete y las cuestiones relativas a la elección del tempo, para dedicarles el siguiente apartado.

#### **5.5.1. El fraseo y la acentuación de las notas**

Los estudiosos hacen referencia a Barge (1880) porque insiste en la importancia de la forma musical desde el comienzo, el punto culminante y el final de frase, y porque cita las obras *Frage* de F. Mendelssohn y *Wohin* de F. Schubert para ilustrar la analogía de las preguntas y las respuestas, como ejemplos obvios que exigían la expansión y la reducción de la voz en un tiempo muy corto.

Y es en Boehm (1847), quien se inspiraba en los cantantes más destacados y con los que él había trabajado, en donde encontramos su firme creencia en el gran valor que tenía el estudio de la música vocal, recurriendo a otro arte, el de la pintura.

ra. Consideraba que el texto y las frases musicales mostraban e indicaban los puntos en los que el intérprete debía cuidar la fuerza del sonido y producir en ellos los mejores efectos, de la misma forma que ocurre con los puntos de mayor luz en un buen cuadro. De forma similar a Barge, Quantz (1752) en su tratado instaba a modular el *color* del sonido, ya que:

Una buena interpretación debe ser variada. Las luces y las sombras deben mantenerse constantemente. No se puede conmover a ningún oyente si un intérprete toca las notas con la misma fuerza o la misma intensidad, es como hablar, o tocar siempre con el mismo color, o no saber medir las notas a su debido tiempo. Debe atenderse siempre a una variación del Forte y del Piano. (Quantz, 1752: 124).

(...) La alternancia entre el Piano y el Forte (...) debe utilizarse con gran conocimiento, no vaya a ser que se pase de uno a otro con gran vehemencia más que de forma cuidada, lo que implicaría una pérdida de afinación imperceptible. (Ibid.: 165).

La forma de la frase era de una gran importancia, y así lo sostenían Hugot & Wunderlich (1804) cuando afirmaban que, en ausencia de matices, solo habría un color en la ejecución y que una sucesión de sonidos sin forma producirían un efecto de monotonía y eliminarían todo el encanto de la música. En este sentido, es interesante la aportación de Quantz (1752) al ofrecer una descripción muy detallada de las inflexiones del sonido para casi todas las notas, en un *adagio* muy ornamentado:

En la práctica, cuando se suceden las palabras más bruscas o más suaves, se debe ajustar la articulación o el golpe de arco de tal manera que se pueda dar a cada nota mayor o menor acentuación. Pero no se deben llevar estas palabras al extremo; se debe proceder como en la pintura, donde la conocida como *mezze tinte* o media tinta, mediante la cual la oscuridad está imperceptiblemente unida a la luminosidad, y se utilizan para crear los efectos de luz y de sombra. En el canto y en la ejecución instrumental, se debe utilizar el *diminuendo* y el *crescendo* como *mezze tinte*, puesto que esta diversidad es indispensable para la buena ejecución musical. (Quantz, 1752: 172-173).

#### *La acentuación de las notas*

En el siglo XVIII, muchos intérpretes otorgaban gran importancia a la jerarquía del pulso dentro de un compás o los compases, tanto dentro de una frase o frases como dentro del contexto musical a nivel global. La división métrica regular de la barra de compás da cuenta de la importancia del tiempo fuerte y, por extensión, en un 4/4, 6/8 o 12/8. Quantz (1752), proponía lo siguiente:

Se debe conocer cómo hacer una distinción en la ejecución de las notas principales, conocidas habitualmente como *acentuadas*, o en el modo italiano, notas *buenas*, y de aquellas que son *de paso*, a las que los extranjeros llaman notas *malas*. Donde sea posible, las notas principales deben siempre enfatizarse más que las de paso. (Quantz, 1752: 123).

Así, en los compases de subdivisión binaria o ternaria, los últimos tiempos de cada uno de ellos deberían ser más suaves y más cortos. Este tipo de acentuación es habitual en la interpretación con instrumentos de cuerda, en la que el propio diseño del arco produce, de forma natural, un arco abajo más fuerte que el arco arriba. También es parte intrínseca del arte de la danza, en la que un paso o combinación de pasos fueron designados compás por compás o sobre un grupo de tiempos fuertes.

Sin embargo, la repetición de acentos de igual peso en cada compás crea una gran monotonía, ante lo que Mozart (1756) había apuntado que esos tiempos fuertes de compás difieren perceptiblemente unos de otros porque las *notas buenas*<sup>13</sup> están en todo momento señaladas con un pequeño acento que debe realizarse con gran moderación. De este modo, el punto culminante de una frase será el más importante de todos los tiempos fuertes de compás o, en circunstancias especiales, el que tenga prioridad sobre ellos. Muchas formas de danza tienen ritmos característicos que requieren de sus propios modos de acentuación: minueto, vals, *passepied*, courante, chacona, *sarabande*, polonesa, etc. Todas esas formas comparten un modelo melódico propio aunque poseen diferentes tempos, motivos rítmicos y acentos.

### 5.5.2. El gesto retórico del intérprete

Entre finales del siglo XV y principios del siglo XIX fue muy frecuente la comparación de la interpretación musical con la Oratoria, independientemente de las diferencias de estilo o el propósito de la composición.

Gioseffo Zarlino, músico y teórico del siglo XVI, señaló que tanto el acento como el ritmo son utilizados por oradores y músicos, e insistió en que éstos últimos modulasen sus voces como hacían los oradores. A los instrumentistas les orientaba a imitar el habla en sus interpretaciones (Zarlino, 1558).

Mace (1676) pidió a los intérpretes que utilizaran las mismas técnicas persuasivas que los oradores, y se sabe que el escritor del siglo XVII John Evelyn admiraba cómo Nicola Matteis tocaba el violín pues, en sus textos, lo compara con el

---

<sup>13</sup> *Good notes*. Véase p. 123 de Quantz (1752).

sonido dulce de la voz de un hombre. Ya en 1751, el violinista Francesco Geminiani comparó la buena música con el discurso, e igual que sus antepasados recomendó a los intérpretes que utilizaran las mismas técnicas que los oradores. Según señala López Cano (2000), el biógrafo Roger North cuenta que el violinista Arcangelo Corelli preguntaba a sus alumnos si no lo oían hablar, cuando hacía referencia al instrumento.

Fue también en este momento cuando Mattheson (1739), describió los principios de composición e interpretación basados en las ideas procedentes directamente de las fuentes clásicas de la Oratoria. Por su parte, Quantz citó la voz y las habilidades de un orador como sus modelos para una buena interpretación musical, y señaló que el objetivo común para ambos era el de convertirse en los dueños de los corazones del público, haciendo la consideración de que los dos tipos de intérpretes deben compartir sus técnicas.

En definitiva, se utiliza el término *retórica* por su aplicación a la forma de hablar de un orador, cuyo principal objetivo es persuadir al oyente. Como recoge López Cano (2000), de la misma manera que el habla persuasiva utiliza varias técnicas que influyen en su respuesta emocional, despertar, mover y controlar las pasiones de los oyentes es una tarea fundamental en la labor persuasiva del orador. Determina que un exhaustivo y meticuloso entrenamiento en el tratamiento de los afectos es primordial para su formación. Por este motivo, los sistematizadores de la Retórica dedican grandes espacios al estudio del origen y funcionamiento de los afectos.

Éste es el marco teórico básico general sobre el cual se edifica cada teoría retórica particular, incluyendo la de la Retórica Musical. A este primer período formativo de la Retórica como ámbito de conocimiento, le sucedió otro de carácter más teorizante, en el que se establecieron los principios fundamentales.

Han sido retomados, una y otra vez en cada estadio de su evolución histórica, de los autores y obras más significativos que describe el Cuadro 20.



AUTOR	OBRA
Aristóteles (384-322 a.C.)	<i>Poética</i> <i>Retórica</i>
Cicerón (106-43 a.C.)	<i>De Inventione, De Oratore, De Optimo Genere, Oratorum, Particiones oratoriae, Orador, Topica</i>
Anónimo (contemporáneo de Cicerón)	<i>Rhetorica ad Herennium</i>
Quintiliano (35-aprox. 100 d.C.)	<i>Institutio Oratoria</i>

Cuadro 20. La Retórica. Autores y obras significativas

Se considera de Aristóteles su concepción de la Retórica como un arte que consistía en extraer de todo tema el grado de persuasión que encierra o la capacidad de descubrir, desde la especulación, lo que en cada caso podía ser propio para persuadir.

En este orden de cosas, López Cano (2000) recupera las afirmaciones de Cicerón por su paralelismo en la aplicación a la música, al admitir que el discurso tiene como fin el convencimiento y la persuasión del oyente, y que el buen orador es el que tiene la habilidad de mover los afectos de quien le escucha. Además, un buen discurso debe ser agradable, instructivo y debe mover (conmover) al oyente (*delectare, docere et movere*).

También hace referencia a Quintiliano, para quien la Retórica es el arte del buen decir, considerando que el estudio de la música podía servir de ayuda para refinar la modulación, el tono, el ritmo y la inflexión de la voz del orador. Su obra, *Institutio oratoria*, es considerada como la primera en la que explícitamente se estableció una analogía con la música, por cuanto que expone el poder que encierran los instrumentos considerados de música marcial para mover los sentimientos, así como el estado de alivio que provocaba el canto a los individuos que se encontraban en la época en situación de esclavitud. En definitiva, desde la lectura de diversos documentos, podemos expresar que existe un amplio consenso ante el hecho de que la obra de Quintiliano y la de los estudios de Oratoria desde la Antigüedad tenían una única finalidad, la de instruir al orador sobre los medios para controlar y dirigir las respuestas emocionales de su audiencia o, en el lenguaje de la Retórica clásica y también de los tratados musicales posteriores, la de capacitar al orador -es decir, al compositor o al intérprete-, para mover los afectos (las emociones) de sus oyentes.

Los gestos retóricos se señalan habitualmente en términos de ritmo, articulación, melodía, armonía y textura. Por ejemplo, los elementos rítmicos más interesantes como las síncopas o los acentos sutiles inherentes a la clara interpretación *galante* de ligaduras debían ser destacadas de la nota anterior con una articulación *ti* y relajada a través de un *diminuendo*.

Las figuras de la Retórica que hacen referencia a los trazos en la pintura, técnicamente descrita como *hypotyposis*, solían trasladarse a la música vocal. Por ejemplo, J. S. Bach utilizaba:

- figuras en *staccato* para representar la caída de las lágrimas,
- líneas melódicas retorcidas para retratar a Judas como una serpiente cruel,
- líneas angulares y en forma de cruz para representar la crucifixión, y
- el conflicto o el efecto de balance -según el contexto-, de la yuxtaposición de figuras que ascienden o descienden<sup>14</sup> podrían corresponder con los efectos de dinámica, intensidad en el sonido o una apropiada articulación.

Giros inesperados de una frase, como la sustitución de ciertas notas que se esperan<sup>15</sup>, un repentino cambio en el registro<sup>16</sup> o un salto ascendente, etc., exigen un énfasis por parte del intérprete, por citar algún ejemplo. La acentuación de la armonía se agudiza en las disonancias y se relaja la tensión en su resolución. A este respecto, Quantz (1752) había apuntado:

Las consonancias provocan un espíritu de paz y de tranquilidad; las disonancias, por otra parte, lo desequilibran (...). Además, lo que diferencia a una disonancia de las otras notas a la hora de tocarlas, es el efecto en el oído. Pero lo más agradable de ese desequilibrio es la sensación de placer que provoca su resolución. (Quantz, 1752: 254).

El autor también hace referencia metafóricamente a las disonancias afirmando que “(...) no todas las disonancias tienen la misma importancia, deben considerarse como la sal y la pimienta en las comidas, puesto que la lengua siempre nota mayor efecto en el paso de un tipo a otro” (Ibid.: 258). Y, ya en términos propiamente musicales, precisa que:

Sin la combinación de sonidos agradables y desagradables al oído, la música no podría despertar las pasiones de forma instantánea ni llevar al oyente de una a otra. Desde el momento en el que ese desacuerdo no puede mostrarse con la misma vehemencia, algunas disonancias tienen más efecto y deben interpretarse con más fuerza que las demás. (Ibid.: 254-255).

---

<sup>14</sup> Conocidas como *Auxesis* y *Catabasis*, respectivamente.

<sup>15</sup> *Hyperbaton*.

<sup>16</sup> *Hyperbole*.

No se puede obviar la insistencia de este autor sobre la presencia de la parte del bajo a lo largo de la parte de flauta, incluso para los flautistas que se están iniciando en el aprendizaje del instrumento y del significado de las figuras de la Retórica.

Proporcionar mayor cantidad de sonido y dar más expresión a los acordes disonantes, reforzará y mejorará la interpretación además de dominar el afecto (*Affekt*).

### 5.5.3. Cuestiones relativas a la elección del tempo

La elección de un tempo apropiado depende de varios factores, muchos de los cuales no estaban comprendidos o eran omitidos en las interpretaciones de música barroca realizadas en el siglo XX.

Algunos de esos motivos, según recoge Tarling (2004), son los siguientes:

- *La existencia de errores al reconocer las relaciones que implicaba el reconocimiento de los tempos.* Lo cual sucedería en movimientos relacionados o conectados entre sí, en que se elegían arbitrariamente tempos o demasiado lentos o demasiado rápidos.
- *La falta de comprensión de la notación.* La música anotada en mínimas o designada con dos pulsos en cada compás, como las *pavanas*, se tocaba demasiado lenta utilizando la corchea en lugar de la mínima como unidad de pulso.
- *No saber reconocer la estructura y las secuencias.* Los intérpretes que omiten los modelos de articulación establecidos o las estructuras armónicas concretas no están teniendo en cuenta los signos musicales y sustituyen los afectos musicales por velocidad en la interpretación.
- *Ignorar la cualidad de hablar -comunicar-, inherente a la música.* De esta forma, el tempo se hace largo si a cada nota se le da la misma importancia de tono o acentuación. El intérprete debe identificar el énfasis correcto que ha de dársele a cada nota o sílaba en la frase, y sugiere a los cantantes que comprueben la velocidad elegida para un aria o un recitativo, diciendo el texto sin la música.
- *Los cambios en el significado de las palabras utilizadas para indicar el tempo.* Por ejemplo, *andante*, que en realidad casi nunca describe un movimiento y que con un detallado *walking bass* en corcheas significa *con pasos iguales*. Este término, a menudo, es referido como una marca de tempo más que como un efecto. El uso que hacía Corelli tanto del *andante largo* como del *andante vivace* es una prueba de ello.
- *La aplicación, en algunas ocasiones, del monumental estilo del siglo XIX a la Música Antigua,* convirtiendo en comunes ciertos extremos en la elección del tempo.

Como se expone en los estudios consultados, en el obituario de J. S. Bach, escrito por su hijo C. P. E. Bach y Johann Friedrich Agricola (uno de los alumnos de

J. S. Bach), se describe su interpretación musical en el sentido de que utilizaba *tempi* muy animados y enérgicos. La longitud de la primera y única interpretación de Thomas Linley de la *Ode on the Fairies, Aerial Beings and Witches of Shakespeare* (1776), fue anotada en la partitura autógrafa por su copista contemporáneo Matthew Cooke. La estimación del editor moderno de noventa minutos (hecha en 1970), era mucho más corta que la de Cooke de setenta y cinco minutos (excluyendo las pausas), con lo que parece que asume que parte de la música fue omitida en la primera interpretación. Houle (1987), ha señalado que las palabras para indicar el tempo servían para mediar en los conflictos e incertidumbres que se creaban en el valor de las notas, signos y proporciones.

A principios del siglo XVII, *tarde*, *velociter*, *adagio* y *presto* eran los términos que distinguían entre rápido y lento, y los grados de cambio intermedio eran determinados por disminuciones (2:1) o proporciones (normalmente 2:1, 3:1, o 3:2). Como el vocabulario para el tempo se convirtió en más abundante, más rico y más preciso a lo largo del siglo, los términos ganaron en autoridad y se utilizaron para indicar grados más exactos y precisos en el cambio de velocidad.

Por su parte, De Saint Lambert (1702) proporcionaba un gran número de ejemplos de la incertidumbre que suponía el significado de los signos de medida. Comentaba que los intérpretes que reconocían este inconveniente solían añadir, a la indicación del tempo de las piezas que ellos componían, palabras como: *lente-ment*, *gravement*, *légèrement*, *gayement*, *vîte*, *fort vîte*, entre otras. Con su presencia se compensaba la incapacidad de las indicaciones de tempo para expresar su verdadera intención.

La opinión de Harnoncourt (2001) al respecto merece ser destacada, pues nos aporta que:

Para comprender hoy las intenciones de los compositores en relación con el tempo no basta con conocer las denominaciones de los tempi, ya que su significado ha variado numerosas veces a lo largo de los siglos, lo que era rápido en el siglo XVII, por ejemplo, hoy podría ser terriblemente lento (imaginemos cuánto se tardaría en viajar “a gran velocidad” entre Salzburgo y París; pensemos lo que se tarda hoy en un tren de alta velocidad. (Harnoncourt, 2001: 135).

Antes de la invención del metrónomo, por Johann Nepomuk Mäzel en 1815, la velocidad a la que se debía tocar un movimiento era calculada de diversas maneras. Se utilizaba desde la oscilación de un péndulo hasta los latidos del corazón. En Quantz encontramos que estableció un punto de referencia de ochenta golpes por

minuto -basado en sus pulsaciones después de comer-, y la velocidad de las semi-corcheas en 160-, para determinar los cuatro pulsos básicos. Propuso diferentes velocidades para cada tipo de figura, de movimiento y de danza.

Ferguson (1975) aborda la problemática suscitada en torno al ritmo metrónico como aspiración ideal en las interpretaciones, y señala la ineludible toma de conciencia por parte del intérprete de las anotaciones que seguirá, apelando a su voluntad, su sentido común y posibilidades reales.

Schwedler (1897) se refiere a la pureza completa del ritmo, comparándolo con el ejemplo de que nadie escucharía a una persona durante más de un cuarto de hora si hablara sin ritmo. Consideraba evidente que, cuando se escucha atentamente la interpretación de una pieza musical, el oído se prepara constantemente a sí mismo para la siguiente nota, la cual aparece siempre bajo divisiones específicas de tiempo, a las que denominaba *Zeitabschnitte*. Afirmaba que nuestro oído divide con facilidad este intervalo de tiempo en dos, tres, cuatro o cinco partes y que, dentro de cada una de esas divisiones métricas, nuestras emociones requieren que cada parte del compás, incluso la más pequeña, se produzca con absoluta exactitud en el momento justo. De esta forma, la expresión de majestuosidad, de solemnidad, de decisión y de calma dependen completamente de un ritmo estricto, mientras que las melodías más jocosas y burlescas son menos exigentes en este aspecto.

Como se puede pensar que correspondía a su gran sentido rítmico, C. P. E. Bach afirmaba que ciertas alteraciones en el pulso eran, de vez en cuando, extremadamente bellas, y se realizaban ralentizando o acelerando la velocidad o estirando la línea melódica en un pulso regular<sup>17</sup>. Consideraba apropiadas estas acciones para ensanchar el tempo básico elegido al inicio, volver a la tonalidad mayor tras una sección intermedia en una tonalidad menor y para introducir una *fermata* que expresa languidez, ternura o tristeza. Anotaba la palabra *ten* (*tenuto*) sobre las notas que debían ser sostenidas, como por ejemplo en su *Solo Sonata en La menor Wq. 132*, y nos proporciona algunos ejemplos muy sugestivos para alargar o acortar ciertas notas que deberían alargarse un poco más, aparte de su duración escrita, por razones de afecto.

---

<sup>17</sup> Equivaldría a un *rubato*.

Además, describió el tempo *rubato* como un efecto en el que más o menos notas eran distribuidas de manera igual sobre los tiempos fuertes de compás. Lo consideraba particularmente apropiado para melodías lentas, *acariciadas* o melancólicas, y para armonías disonantes.

Muchas ediciones originales del Barroco fueron completadas con anotaciones de matices y cambios de *tempo*, según el gusto de los editores románticos. Carmona (2006) precisa que “El final del siglo XIX nos ha legado planchas de imprenta que aún hoy se siguen editando con grandísima cantidad de anotaciones no originales” (p. 172). De ahí que, años después, las ediciones *Urtext* suprimieran todas las anotaciones posteriores, poniendo en manos de la profesionalidad del músico las partituras tal y como las había legado el compositor en su tiempo.

Cyr (1992) recoge en una tabla las características de las danzas barrocas<sup>18</sup> en Francia y en Alemania, utilizando como fuentes el tratado de Freillon-Poncein (1700), el *Dictionnaire de musique* de De Brossard (1703), y los textos de referencia ya citados de Mattheson (1739), Quantz (1752) y Rousseau (1768).

## **5.6. La ornamentación: elementos cognitivos y funcionales clave para el resultado artístico**

El siglo XVIII heredó una floreciente tradición de *embellecer* una amplia variedad de estilos musicales nacionales y personales. Desde los grandes *agréments* (*adornos*) franceses y desde las italianas *divisions* y *melismas* que surgieron del llamado estilo alemán -que aunaba ambos estilos-, los elementos armónicos y las disonancias de las piezas musicales se acentuaban a través de la articulación y del ritmo.

Como señala López Rodríguez (1994), la ornamentación en música es parte indispensable para su realización como arte. Admite que en ningún caso se trata de algo decorativo y superfluo para distraer la atención del oyente y ocultar defectos de forma o de estructura. El arte de la ornamentación necesita estar vinculado a la armonía y a la acústica, ciñéndose a sus reglas y posibilidades, siendo la estética la que rige todo el proceso, por lo que su conocimiento y el aprendizaje por parte del alumno es tan necesario como el del propio lenguaje musical. Indica también que, debido a su posición dentro de la estructura total, la ornamentación está dotada

---

<sup>18</sup> Ver pp. 42-45, de Cyr (1992).

necesariamente de una serie de reglas y categorías que se constituye en un sistema de signos con terminología propia<sup>19</sup>.

Toda regla tiene sus excepciones y aquellas variantes que no afecten a su sentido íntimo, o bien determinadas convenciones de estilo, serán siempre apreciadas por el buen gusto, de forma que, en un resultado artístico de excelencia, los elementos de la ornamentación desempeñan un papel primordial.

### **5.6.1. Caracterización de los ornamentos para las prácticas interpretativas en el estilo**

Para la consideración de los ornamentos en las prácticas interpretativas en el estilo -cuyos elementos describimos explícitamente-, seguimos a Tromlitz (1791), quien les aborda según dos grandes grupos o familias:

Los ornamentos son *adornments* y *embellishments* de una melodía; si se utilizan con cuidado. Pueden hacerla más agradable, más variada y más fluida. Estos ornamentos son indispensables y no pueden obviarse. Si el compositor, por su propia iniciativa, los señala en gran cantidad en la melodía, el intérprete debe ser cuidadoso con los que añada por sí mismo si no quiere estropearla. A estos ornamentos se les llama *essential* o *discretionary*. (Tromlitz, 1791: 212).

Los primeros *essential*, que son realmente los propios de la melodía, no pueden dejar de tocarse y por lo tanto son considerados como indispensables. Se representan ya sea por pequeñas notas antes o entre las propias notas, ya sea por ciertos signos sobre ellas, o incluso de forma extendida con series de notas e incluidas las barras de compás, en algunos casos. Si el compositor no las ha señalado, se deja a juicio del intérprete el hacerlo.

Para este aspecto de la ornamentación, por una parte, el conocimiento requerido sólo se adquiere por la experiencia y, por otra parte, el gusto y el sentimiento del intérprete tienen además un papel muy importante. Desde la firme convicción de que cada uno de nosotros sentimos de forma diferente, los intérpretes realizan los ornamentos también desde su propio sentimiento. No es posible proporcionar unas normas a este respecto pero se ha de evitar introducir modificaciones en el espíritu de la melodía con la utilización excesiva de ornamentos. Con el sentimiento correcto y el criterio y discernimiento adecuados, el intérprete podrá decidir el camino a seguir, siempre teniendo en cuenta que es mejor que sean pocos ornamentos que demasiados.

---

<sup>19</sup> Lo cual nos remite, en el mismo orden de cosas, a los glosarios de términos y signos consultables, como es en particular el que contiene la obra de Newmann (1983).

Entre algunos de los ejemplos que cita Tromlitz cabe destacar, entre otros, el *flattement*, la *apoyatura*, la *doble apoyatura*, el *vibrato de dedo*, el *grupeto*, el *trino*, el *trino corto*, el *mordente*, el *battement*, etc.

En cuanto a los llamados *discretionary*, es de especial interés tener en cuenta que están constituidos por notas simples que se separan en varias que, a menudo, están escritas por el compositor; si bien, en otras ocasiones es el intérprete quien las escribe, siempre que sea capaz. En caso contrario, siempre se recomienda tocar solamente lo que el compositor haya escrito.

Al consistir en la variación de una simple melodía según las reglas de la armonía, y en el posterior uso de estas variaciones en una buena y apropiada manera según el material, Tromlitz dedica enteramente el capítulo cuatro<sup>20</sup>, a este tipo de ornamentos y proporciona numerosos ejemplos musicales.

#### **5.6.2. Algunas precisiones para el estudio y la aplicación de la ornamentación en las piezas de los maestros musicales**

Por las múltiples posibilidades que ofrece, la ornamentación invita a ocuparse, con carácter renovador, de las obras de los maestros antiguos que ganarán en belleza y colorido cuando sean interpretadas teniendo en cuenta una serie de criterios.

El arte de la ornamentación era una práctica de ejecución musical ampliamente difundida y asumida por el intérprete. La mayoría de los compositores de la época barroca *confiaba* en que el ejecutante aplicara a sus obras los adornos necesarios, y muchas veces se limitaban a anotar una mera estructura armónica que, de forma posterior, el intérprete directamente realizaría. Así es como Johann Andreas Herbst establecía un paralelismo entre la pintura y los adornos en el canto, a los que llamaba *coloraturas* alegando que igual que un cuadro se vivifica por los colores, cuando se adorna con gracia el canto, llega más agradablemente a los oídos (Herbst, 1653).

Conforme a la opinión de Mattheson, para quien la ornamentación no se basaba sólo en el conocimiento de las reglas sino en su uso y ejercitación, otra importante precisión se refiere a que la mayoría de los adornos deberían ser *improvisados*. Solamente a través de la práctica, mediante ensayos y muchas tentativas se

---

<sup>20</sup> Con el significativo título de *The discretionary ornaments; or how to vary a simple melody according to the rules of harmony, and to use these variations in a good and suitable way appropriate to the material* (Tromlitz, 1791, pp. 286-309).



logrará la habilidad para encontrar, en el mismo momento de la ejecución musical, los adornos que más y mejor se adapten al carácter de un pasaje.

Cuando el alumno logra aplicar los ornamentos por intuición, apartándose de un uso meramente esquemático, es cuando puede decirse que ha encontrado el camino correcto. De ese carácter improvisado deriva el hecho de que los adornos no han de sonar como un simple agregado sino que deben ser abordados como una parte integrante de la obra. Para tal fin, es necesario que el ejecutante posea -junto a la comprensión integral de todos los aspectos de una determinada composición-, un grado elevado de dominio técnico, al que hemos observado que explícitamente se dedica una atención especial en el Tratado de J.-M. Hotteterre.

Puesto que el gusto musical ha sufrido modificaciones a través de las distintas épocas y se ha manifestado de diferente manera en los diversos países, sería un error interpretar una obra de Heinrich Schütz según las reglas de ejecución compiladas por Quantz. Por eso, es muy importante que el profesor guíe al alumno, al comenzar el estudio de una obra, en las reflexiones oportunas acerca de la fecha de su creación y del país de origen, para después aplicar las normas de ornamentación que le conciernen.

Son elementos decisivos para la aplicación de los adornos:

- El carácter y el movimiento de un fragmento musical
- La función estética o funcional dentro del contexto
- Las posibilidades técnicas y sonoras del instrumento
- El temperamento y la habilidad del ejecutante
- El recinto en el que se ejecute la música, por razones de acústica<sup>21</sup>

Gracias a los viajes de los músicos era posible conocer y apreciar, también en otros países, los diferentes estilos de los contextos musicales y artísticos a los que pertenecían. En el caso del barroco francés, los compositores escribían sobre las partituras, en los lugares correspondientes, signos determinados para los adornos esenciales y solían anotar aquellos que estimaban como adornos libres. De este modo, el intérprete no tenía más que realizar las indicaciones del compositor. No obstante, se utilizaba también en Francia la improvisación de adornos según el *gusto italiano*.

No se puede obviar el hecho de que la influencia de la música francesa era particularmente importante en Inglaterra, donde se conocía el estilo y se asignaba

---

<sup>21</sup> Mattheson (1739) recoge que muchos compositores exigían en sus tratados que en las iglesias se aplicaran los adornos sólo de forma moderada.

a los adornos signos y nombres propios; pero también se utilizaban los adornos italianos que habían traído los músicos de esta nacionalidad allí desplazados.

Alemania fue influenciada en igual medida por ambos estilos, al principio tal vez más por el procedente de Italia pero en los últimos años del siglo XVIII se hizo sentir igualmente la influencia francesa. De ahí que la música alemana estuviera profundamente familiarizada con ambas maneras de adornar y las empleara frecuentemente. C. P. E. Bach fue quien alabó, ante todo, la disposición alemana a la hora de actuar para equilibrar de una forma muy hábil, la nitidez y el brillo del gusto francés con la seducción de la melodía italiana.

Por lo que se refiere a la música francesa, Couperin (1717) admite, desde su punto de vista, que las carencias o defectos en la música que se escribe dependen en gran medida de la manera de escribir nuestra lengua. Así mismo, aplica este paralelismo entre lenguaje y música, al hecho de que -como transponemos aquí textualmente-, lo que escribimos es diferente de lo que ejecutamos.

Los *agréments du chant* franceses (*ornamentos de la melodía*) se utilizaban, según Loulié (1696) y otros autores, para hacer que la melodía resultase más agradable al oído. Los escritores franceses del siglo XVIII llamaban al grupo de ornamentos que ligeramente unían las notas *notes de goût* (*notas de gusto*), y al arte de utilizar apropiadamente la ornamentación *goût du chant* (*gusto en el canto, en la melodía*).

En Rousseau (1768)<sup>22</sup>, encontramos que las denominadas *notes de goût*:

(...) son de dos tipos: aquellas que pertenecen a la melodía pero no a la armonía, de tal forma que, aunque entran en el pulso no entran en el acorde. Estas notas están escritas sobre notas de valores largos y se marcan con notas de pequeño tamaño. Las otras *notes de goût* no entran ni en la armonía ni en la melodía. Están marcadas con pequeñas notas que no cuentan en el tiempo y cuya pequeña duración se toma de la que la precede o de la que la sigue. (Rousseau, 1768: 300-301).

Y, con respecto a la música francesa, nos expresa que:

(...) el nombre en Francia para el arte de cantar o de tocar las notas con los ornamentos adecuados para ello, con el objeto de cubrir la insipidez de la melodía francesa. En Francia, se pueden encontrar muchos profesores del Gusto en la Melodía. (Ibid.: 229-230).

---

<sup>22</sup> Tomadas estas citas de la edición de 2007, versión en español.

En su *Code de musique pratique*, Rameau (1760) advertía sin rodeos a los intérpretes que, sin gusto, la expresividad de los ornamentos estaba perdida. Afirmaba que sucedía lo mismo con el *goût du chant* que con el movimiento de los actores, ya que la ausencia de verdadera naturalidad se notaba siempre en el resultado musical, que no sería más que una imitación. Un ornamento podía ejecutarse técnicamente perfecto, pero si no estaba guiado por el sentimiento siempre carecería de mérito. Demasiado o demasiado poco, demasiado pronto o demasiado tarde, demasiado largo o demasiado corto en la ejecución, es decir, sin la perfecta precisión que demanda la expresión, el ornamento, según sus propias palabras, resultaría *insipido*.

El autor se ocupó también de abordar algunos de los ornamentos más habituales, como es el caso del *port di voix* (apoyatura), *tremblement* (trino) y de otros adornos esenciales como *pincé* (mordente), y *tour de gosier* (grupeto). Menciona brevemente las variaciones extemporáneas llamadas *passages* y *diminutions* (pasajes y disminuciones), basadas en la práctica del siglo XVII de las disminuciones.

J.-M. Hotteterre en su Tratado y Corrette (1753), entre otros, sugirieron a sus lectores aprender los ornamentos tocando piezas que estaban ya ornamentadas y que, gradualmente, se fueran acostumbrando a hacer los ornamentos en las notas donde ellos mismos consideraran más adecuado, necesario o mejor. De Montéclair (1709), admitía que tanto el buen gusto como el profesor enseñarían al alumno en qué lugares deberían utilizarse los ornamentos. También consideraba peligroso utilizar en exceso los ornamentos salvo en los *airs* franceses; incluso en éstos, pensaba que deberían utilizarse con discreción ya que, de otro modo, el estilo se convertiría en algo que calificaba de afeminado.

Se debe contemplar también que si bien los signos para los ornamentos tienen su origen en los símbolos de notación gráfica utilizados en las tablaturas de los instrumentos franceses de cuerda pulsada (laúd y guitarra), desafortunadamente, no estaban estandarizados y sucedía que cada compositor -para el mismo efecto musical-, utilizaba diferentes signos y diferentes nombres. De ahí que a cada colección de piezas suela acompañarla una tabla de ornamentos (Cyr, 1992).

Algunos de los ornamentos más habituales de la música barroca francesa son el *Coulement*, el *Accent*, el *Port di voix*, *Battement*, *Tour de chant*, *Flattement*, *Son enflé*, *Tremblement*, *Pincé*, *Tour de gosier*, *Chûte*, *Coulade*, *Passage* o *Diminution*.<sup>23</sup>

Aunque las investigaciones han demostrado la gran importancia de los adornos en la ornamentación musical, ha sido prácticamente imposible establecer una verdad definitiva en el uso de los mismos. La utilización y el estilo de los ornamentos parecen haber diferido, no solo de un país a otro y de un compositor a otro, como ya se ha señalado, sino de una década a la siguiente. Mattheson (1739) hacía hincapié en este aspecto, señalando que los adornos y las modas cambiaban cada año - con la excepción de los ya mencionados adornos esenciales-, y que el adorno que en un momento resultaba actual, sería anticuado con el paso de los años.

Matteis (1682) precisaba cómo se debe variar la interpretación tocando unas veces más fuerte y otras más suave según la imaginación, y que las notas melancólicas se debían tocar suaves y delicadas. En cuanto a la velocidad, exigía que fuese la conveniente para que el discurso musical no resultara confuso y sonara claro y fácil. Con respecto a los adornos, debían ser tocados rápidos y suaves. Al mismo tiempo, defendía la práctica de la invención y de la improvisación por parte del intérprete, ante la incomodidad que suponía para el compositor anotarlos sobre la partitura. En definitiva, Matteis en sus escritos abogaba por la incomodidad del compositor para anotar los adornos sobre la partitura, de forma que trasladaba al intérprete la iniciativa de tocarlos según su propia inventiva.

Cabe resaltar que C. P. E. Bach hacía especial hincapié en los adornos para la expresión de la obra y su potencialidad de mejorarla. Posición que se percibe en sus palabras: "Nadie discute la necesidad de los adornos (...) mejora las composiciones mediocres" (p. 79), así como en las del propio J.-M. Hotteterre quien, en su Tratado, incidiendo en la idea de la imposibilidad de aplicar una regla definitiva en el uso de los ornamentos, expresó que: "Apenas se pueden dar Reglas más exactas sobre la distribución de estos ornamentos, son el gusto & la práctica los que pueden enseñar a servirse de ellos, más que la Teoría" (p. 33)<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Para consultar el modo de ejecución de estos ornamentos se recomienda ver la Part III de Matter (1973). También las tablas de ornamentos que incluyen los tratados y las obras de J.-M. Hotteterre, de Couperin (1713, 1722a, 1722b), de D'Anglebert (1689), así como de De Montéclair (1709), Freillon-Poncein (1700), Loulié (1696) y Rameau (1760), entre otros.

<sup>24</sup> Texto tomado de la edición facsímil de 1728.

Hemos observado que, en el caso de la flauta, afirma que los ornamentos se anotan solamente indicando una cruz (+) sobre la nota en la que se quieren hacer, mostrando de esta forma una libertad para el intérprete a la hora de elegir los apropiados, según el contexto musical.

En este sentido, Dart (1954) ha sugerido que un músico que repite una *reprise*<sup>25</sup> de la misma forma no tiene el conocimiento ni la formación suficiente, y demuestra unas carencias importantes en el arte de la ornamentación.

Otro aspecto a tener en cuenta en el análisis y la investigación previas y para el aprendizaje del buen uso de la ornamentación, es que no es posible saber con seguridad qué adornos han sido señalados en la partitura por el compositor y cuáles lo han sido por el copista. Este problema es aún más evidente en las publicaciones modernas de las ediciones *Urtext*, en las cuales el editor puede haber hecho una lectura superficial, haber cometido errores y, en algunos casos, mostrar carencias en los conocimientos de los criterios históricos, tal como expone Brett (1988).

En la música de nuestros días, el papel del intérprete y del compositor suelen estar separados (Cyr, 1992); los compositores escriben lo que esperan que toquen los intérpretes y los intérpretes no parten significativamente del texto escrito.

Para el estudio de las obras y la prácticas interpretativas, en la música barroca, el intérprete y el compositor compartieron un papel similar en el proceso compositivo y dos interpretaciones de la misma pieza podrían ser por tanto diferentes. Además, en las obras a solo, compositor e intérprete solían ser la misma persona. En los conciertos y óperas, a menudo el compositor dirigía desde el clave, y la partitura que utilizaba el compositor podría carecer de una gran cantidad de detalles que, en la actualidad, se considerarían imprescindibles. Por ejemplo, en los conciertos para órgano de Händel, compuestos en 1735, los pasajes que eran improvisados por el compositor están omitidos en los manuscritos. Cuando la partitura se esperaba fuera del círculo del compositor, a veces se publicaban estas partes, lo cual proporcionaba -desde el punto de vista musicológico-, mayor cantidad de información. Otras veces, esta información se recogía en un texto a modo de introducción o prefacio.

Se puede precisar aún que, al tiempo que existen estas omisiones intencionadas en los manuscritos, hay algunas oscuridades en la notación, resultantes de las convenciones estilísticas del momento. En los movimientos lentos de las sonatas

---

<sup>25</sup> Repetición.

italianas, por ejemplo, los compositores a menudo escribían conscientemente sólo una línea melódica sencilla y esperaban que el intérprete la adornara. De forma evidente, participaban el compositor y el intérprete en el proceso creativo, y se producía una estrecha vinculación entre el intérprete y el instrumento con el objetivo de expresar las pasiones o los afectos con la música.

Son significativas las palabras del flautista Preston (2002), por las implicaciones pedagógicas y los ejemplos aplicables en el aula que de ellas se infieren:

Había muchas variantes de los modelos de ornamentos que podrían tocarse solos o combinados con otros. Pregúntate a ti mismo sobre el propósito y la dirección de los ornamentos. ¿Cómo realza la expresión este ornamento? ¿Qué hace? ¿Es eminentemente rítmico, creando saltos y vigor? ¿Es melódico, ayudando a la melodía a ser más fluida? ¿Ayuda a que camine el discurso musical o suspende el movimiento? Los trinos cadenciales pueden tener la función tanto de suspensión como de resolución. Dependiendo de la función expresiva de cada uno de los contextos, el mismo ornamento exigirá ser tocado con diferente dinámica, peso, longitud, intensidad, dirección, inicio y resolución. Una vez que sabes cómo quieres que suene un ornamento, luego puedes centrarte en la forma de tu técnica para ejecutar su sonido. Los intérpretes con instrumentos de viento del Barroco, solían practicar tanto la técnica como la invención de la ornamentación (...).

Como un ejemplo de cómo desarrollar tus habilidades nos centraremos en dos ornamentos principales: el trino y la apoyatura. Los trinos pueden tocarse de muchas maneras, incluyendo la melódica, de forma tierna y muy lenta, o rítmica, brillante y muy rápido. No pasa nada si tus dedos son rápidos o lentos, los trinos siempre van a causar problemas. No son necesariamente los dedos más rápidos los que hacen el tempo más fácil, es una cuestión del control a realizar en el punto de apoyo, en el llamado balance. Para controlar el balance de un trino debes saber: en primer lugar, cuántas veces vas a batirlo (mover tus dedos arriba y abajo) y, en segundo lugar, si el punto de equilibrio, destacado por un leve acento, cae en el inicio, en la mitad o dentro de un número concreto de batidos por ejemplo, los trinos rápidos y cortos, y los mordentes, generalmente se apoyan en la primera nota. (Preston, 2002: 92-93).

Como indica Anthony (1997), con una regularidad metódica, los compositores de música para teclado, desde Jacques Champion de Chambonnières (1601/2-1672) a Claude Balbastre (1724-1799), proporcionaron una tabla de ornamentos (*agréments*) en los prefacios de sus *pièces de clavecin* o *pièces d'orgue*. Durante más de ciento cincuenta años, las tablas de ornamentación mantuvieron un justo grado de consistencia en la interpretación de los citados ornamentos pero no en los símbolos dados para definir sus nombres.

En Couperin (1722a), por ejemplo, del *tremblement lié* resulta una especie de rubato que es más efectivo en piezas de tempo lento o moderado. Esto difiere de la interpretación que proporciona Marchand (1708) del mismo ornamento y de la denominada por Rameau (1724) *cadence appuyée*, por la que la nota que le precede se considera una especie de apoyatura, y la oscilación real comienza en la nota principal. Así lo muestra el siguiente ejemplo en la Figura 14.

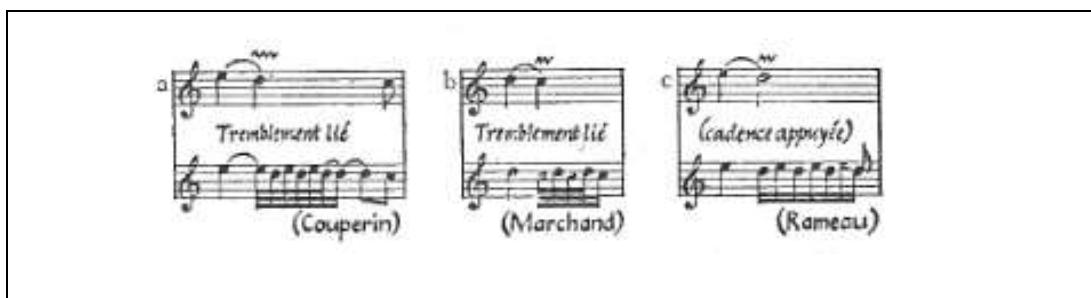


Figura 14. Ornamentos comparados de las tablas de (a) F. Couperin (1722a), (b) L. Marchand (1708) y (c) J.-P. Rameau (1724)  
(Tomado de Anthony (1997: 439))

Es el propio Anthony (1997) quien asegura que las tablas fueron realizadas para servir como guía para el intérprete pero no como un “mandamiento” (p. 439)<sup>26</sup>. El número de especialistas en ornamentación barroca para instrumentos de teclado que existen actualmente es enorme y pueden ayudar a encontrar *una* manera de ornamentar, pero no *la* manera de ornamentar.

Donington (1982) afirma que considerar la corrección de la interpretación de un ornamento barroco no es posible en ningún caso. Nos sitúa ante la evidencia de que no hay ningún dogma con respecto a una buena interpretación y ante la consideración de que distintas interpretaciones dentro del estilo sean por tanto correctas, y de que otras fuera de estilo que sean, por tanto, incorrectas.

A pesar de la ya citada variedad de los signos utilizados, es posible aproximarse a la ornamentación francesa aprendiendo las características de ciertos grupos o familias de ornamentos.

Son particularmente valiosas en este aspecto las dos tablas de ornamentos de D’Anglebert (1689) en su obra *Pièces de clavecin*, y de Couperin (1713) en *Pièces de clavecin. Premier Livre*. Proporcionan ejemplos de los cuatro tipos de ornamentos: (a) la apoyatura (*apoggiatura* o *port di voix*), (b) el mordente o *pincé*, (c) las *notas de relleno* y (d) las *articulaciones o efectos especiales*; ejemplos que se incluyen en este trabajo en los Anexos VIII y IX, respectivamente.

---

<sup>26</sup> “Order”.

(a) La apoyatura (*apoggiatura* o *port di voix*)

Este primer tipo de ornamentos consistente en una nota disonante que se acentúa, recalca o subraya, que se mantiene durante un tiempo y que resuelve por grado conjunto en una consonancia, presenta ante todo una función expresiva. Su efecto puede variar desde lo serio a lo amable y luminoso, dependiendo del tempo y del carácter de la obra. A menudo, suele aparecer combinada con variaciones dinámicas, como un *crescendo* o *diminuendo*, y se mantiene al menos durante la mitad del valor de la nota a la que precede.

D'Anglebert (1689) demuestra las apoyaturas ascendentes y descendentes que denomina *Cheute ou Port de Voix en montant y en descendant* (en el citado Anexo VIII, números 12 y 13), y en cada caso el ornamento se aborda desde la misma dirección en la cual sigue.

Por su parte, Couperin (1713) indica la apoyatura con una nota de pequeño valor (llamada *petite note*) ligada a la nota de la resolución (en Anexo IX, número 5). Frecuentemente, la apoyatura finaliza con un trino en su nota de resolución. Este mismo autor muestra varios trinos, cada uno comenzando en la nota superior acentuada que, a menudo, se mantiene como apoyatura (en Anexo IX, números 6, 10 y 17).

(b) El mordente o (*pincé*)

Este segundo tipo de ornamentos, así denominado, tiene una función rítmica primordial más que expresiva. Se toca rápidamente y en parte fuerte para conseguir su función como acento. Puede tener una o más batidas rápidas a la nota inmediatamente inferior, desde una nota consonante escrita. D'Anglebert (1689) ilustra el mordente (en Anexo VIII, números 9, 10 y 29), y también muestra el trino con resolución como una combinación de trino y mordente (número 11). Couperin (1713) muestra el mordente como algo *simple* (número 1), o en una corchea, o *double* (con más batidas, en Anexo IX, número 2), en una blanca, e incluso continuando en una nota larga (número 16). Puede cumplir una función expresiva si se le añade una apoyatura (*port di voix*), desde la nota inferior, normalmente escrita como una pequeña nota ligada a la nota principal (en Anexo IX, números 3 y 4).

Como dos tipos principales de ornamentos, la apoyatura y el mordente aparecen frecuentemente en varios contextos y combinaciones. Una apoyatura puede tener un *prefijo* o un *sufixo* que, consistente en dos o más notas, se convierten en parte del ornamento. En la tabla de ornamentos de D'Anglebert, Anexo VIII, corres-



ponde con los números 5, 6, 11. En la de F. Couperin, Anexo IX, corresponde con los números 6, 7 y 8.

Cuando la apoyatura termina con un trino, la velocidad puede variarse según la cualidad expresiva deseada. Los instrumentos graves y la voz pueden utilizar trinos más lentos que las voces y los instrumentos más agudos; y el trino puede incrementarse gradualmente en velocidad.

(c) *Las notas de relleno*

El tercer tipo de ornamentos así denominado -y consistente en una o más notas que, a menudo, corresponden con las partes fuertes y no tienen acento-, se ilustran en la tabla de ornamentos del ya citado D'Anglebert (en Anexo VIII, números 18 y 19), y en la de F. Couperin, (en Anexo IX, números 15, 17 y 19). Las notas de relleno no pertenecen al acorde correspondiente y, por ejemplo, en el clave se tocan como disonancias que luego desaparecen inmediatamente.

Un tipo muy utilizado en la música francesa es la denominada *tierce coulée*, añadida entre dos notas, o como una anticipación tocada muy rápidamente antes de una nota consonante.

(d) *Los efectos especiales y de articulaciones*

El cuarto tipo de ornamentos comprende a su vez varios tipos, tales como el vibrato o *flattement*, un pequeño aumento también llamado *enflé*, o una especie de retraso leve que F. Couperin llama *suspension* (en Anexo IX, número 21). Los ornamentos para estos efectos especiales pueden ser, en esencia expresivos o primordialmente rítmicos. El *staccato* que indica D'Anglebert (en Anexo VIII, número 29), es el mismo que F. Couperin llama *aspiration* (Anexo IX, número 20).

La discusión más detallada de la ornamentación vocal del siglo XVII se encuentra en Bénigne de Bacilly quien, en su obra titulada *Remarques curieuses sur l'art de bien chanter*, describe los ornamentos apropiados para el *air de cour*<sup>27</sup> y otros ornamentos así como algunos matices dinámicos. Además, recomienda la tiorba, el clave y la viola como instrumentos apropiados para acompañar la voz, y sugiere que la primera sea tocada con moderación, de tal forma que la voz pueda expresar la música y el texto con plena libertad (De Bacilly, 1668).

---

<sup>27</sup> Considerada como *canción de amor cortesana* para voz sola y acompañamiento, consta de dos estrofas y presenta la particularidad de que, de forma frecuente, aparecen señalados ornamentos y disminuciones en la segunda estrofa.

### *A modo de consideración final*

Estas implicaciones educativas -abordadas desde el contenido implícito del Tratado de J.-M. Hotteterre, y configuradoras de la calidad de la calidad que es su dimensión pedagógica-, por una parte, se inscriben plenamente en ese enfoque cultural de la enseñanza al que hemos aludido en el punto 8 de la Introducción de este trabajo de investigación. Por otra parte, inciden en la orientación de profesionalización del docente de la especialidad por cuanto que su transferencia para el estudio de las obras y las prácticas interpretativas al contexto de enseñanza correspondiente, pone en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje las competencias profesionales del docente que se ocupe del desarrollo de las competencias propias de la H.I.P.

En este sentido, la Tabla LIII pone de manifiesto la movilización de tales competencias en relación con los aspectos de contenido abordados en función, a su vez, de su empleo didáctico y su aplicación para el estudio de las obras y las prácticas interpretativas en el estilo.

Competencias profesionales docentes	Contenido latente	Empleo didáctico / Aplicación pedagógica	Estudio de las obras / Prácticas interpretativas en el estilo
<b>1. Intérprete y modelo artístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La interpretación musical</li> <li>- El <i>color</i> del sonido</li> <li>- <i>Notes inégales</i></li> <li>- La articulación</li> <li>- El discurso musical</li> <li>- La ornamentación</li> </ul>	La postura del cuerpo La posición de las manos La embocadura <i>Pointer, Lourer, Couler</i>	Combinación de habilidades físicas y mentales La importancia de la voz como referente
<b>2. Planificador y organizador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El discurso musical</li> <li>- La ornamentación</li> </ul>		
<b>3. Comunicador y pedagogo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La interpretación musical</li> </ul>	La postura del cuerpo La posición de las manos La embocadura <i>Pointer, Lourer, Couler</i>	Acceso a imágenes, referencias bibliográficas y explicaciones
<b>4. Mediador (facilitador)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La interpretación musical</li> </ul>	La postura del cuerpo La posición de las manos La embocadura	Conocimiento de las características de cada instrumento Conocimiento del bajo continuo como soporte armónico Acceso a referencias bibliográficas

Competencias profesionales docentes	Contenido latente	Empleo didáctico / Aplicación pedagógica	Estudio de las obras / Prácticas interpretativas en el estilo
<b>5. Guía para la reflexión</b>	- La interpretación musical - La articulación - El discurso musical	La postura del cuerpo La posición de las manos La embocadura El fraseo	Aplicación de los principios de la Retórica Acceso a referencias bibliográficas
<b>6. Orientador, apoyo y colaborador</b>	- La interpretación musical	La postura del cuerpo La posición de las manos La embocadura	

Tabla LIII. Relación entre competencias profesionales docentes, contenido latente del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, empleo didáctico y aplicación pedagógica para el estudio de las obras y las prácticas interpretativas



## **CONCLUSIONES**

---





## CONCLUSIONES

Este epígrafe corresponde a la exposición de un conjunto de conclusiones que al término del proceso de investigación estimamos esenciales y que, adoptando una actitud reflexiva, articulamos en torno a los tres aspectos siguientes:

- a) *El propio proceso de investigación*
- b) *Los resultados obtenidos en función del objeto de estudio y de los objetivos planteados*
- c) *Las perspectivas para futuras investigaciones*

### **a) El propio proceso de investigación**

La oportunidad, pertinencia y utilidad buscadas -en la producción de conocimiento relativo a la línea de investigación: “Práctica interpretativa a partir de tratados, ediciones y documentos en la Educación musical profesional y superior” en la que se inscribe esta tesis doctoral-, se han visto sustentadas por:

**a.1.** La recopilación de aportaciones teóricas, conceptuales, institucionales, académico-educativas y empíricas que, procedentes de múltiples contextos y diversos ámbitos disciplinares, así como de profesionales expertos, han contextualizado esta investigación en el marco de la creciente institucionalización de la especialidad de Interpretación en la Educación musical.

Aportaciones desde las que, mediante una visión retrospectiva, evolutiva y comparativa de alcance internacional y nacional, hemos identificado en las disposiciones oficiales los elementos estructurales de orden curricular, los objetivos y contenidos, específicos para una práctica interpretativa en el estilo con la flauta de pico y el travesero barroco. Al mismo tiempo, hemos accedido a fuentes expertas sobre los elementos organizativos de orden metodológico para una enseñanza eficaz. Elementos que, en su conjunto, dotan de contenido a esa función profesional docente central que es la gestión de las situaciones pedagógicas. En este proceso de identificación y acceso a fuentes expertas, los procedimientos utilizados han anticipado la construcción de los sistemas referenciales susceptibles de ser

utilizados en el estudio analítico del Tratado de J.-M. Hotteterre para determinar y seleccionar las categorías de análisis.

Ante esas aportaciones, por una parte, cabe confirmar la existencia de una preocupación común compartida por inscribir y legitimar las enseñanzas y la investigación en el ámbito de la Música Antigua del barroco francés en los parámetros de transparencia, armonización, comparabilidad y acreditación, instaurados por las dinámicas europeas para el EEES y, en consecuencia, para las instituciones encargadas de los niveles profesional y superior.

Por otra parte, cabe destacar el valor añadido que ha supuesto para esta investigación la disponibilidad y la facilidad de acceso a las instancias, a los documentos oficiales, los estudios, proyectos y publicaciones de diverso orden y origen los cuales -en un buen número de casos-, se encuentran en la red y son obtenidos a través de ella de forma inmediata.

**a.2.** El rigor extrínseco e intrínseco en la toma de decisiones metodológicas, para el diseño de esta investigación que -en coherencia con nuestras premisas, con los componentes de nuestro objeto de estudio y los objetivos planteados-, había de corresponder al paradigma de investigación cualitativo interpretativo.

En este sentido, la utilización de la técnica global del análisis de contenido nos ha permitido configurar un dispositivo de indagación propio del tipo de investigación descriptiva y documental de una obra como el Tratado de J.-M. Hotteterre. Un documento que está fuertemente marcado por las condiciones de producción y el contexto socio-cultural de su época, y que nos sitúa ante un corpus de datos relativamente reducido.

Desde nuestra toma de decisiones metodológicas, por una parte, cabe afirmar que la concepción y elaboración de los niveles y categorías de análisis, de las parrillas de presentación de los datos, entre otros, y han supuesto para la investigadora un interesante y enriquecedor trabajo creativo, en un proceso de ajuste y de reducción de incertidumbres, ante las dimensiones y perspectivas que encierra el tipo de documento analizado. Al mismo tiempo, hemos percibido que el dispositivo de indagación resultante ofrece la posibilidad de adaptaciones para el análisis de otros documentos que presenten el carácter de obras pedagógicas impresas para el aprendizaje y la enseñanza de la música.

Por otra parte, cabe destacar el valor añadido que ha supuesto para esta investigación, dentro del paradigma de investigación cualitativo en Educación,



adoptar el enfoque documental e histórico, ya que nos ha permitido situar el Tratado de J.-M. Hotteterre como componente del patrimonio artístico y cultural, y abordar la herencia de la tradición tratadística de los maestros musicales de la época barroca en su doble vertiente: la musical y la profesional docente.

***b) Los resultados obtenidos en función del objeto de estudio y de los objetivos planteados***

Respecto al objeto de estudio y los objetivos planteados, el hecho de cifrar el estudio analítico del Tratado de J.-M. Hotteterre en dar cuenta de su dimensión pedagógica y en sus implicaciones educativas así como el hecho de situarnos en la perspectiva de su utilización como un modelo didáctico, susceptible de optimizar las acciones para el desarrollo competencial de una práctica interpretativa en el estilo, nos ha permitido:

**b.1.** La exposición de evidencias que se inscriben en las necesarias y complementarias corrientes de la orientación cultural de las enseñanzas correspondientes a las disciplinas instrumentales y de la profesionalización de los docentes de la especialidad, delimitando el estatus de la música del barroco francés. Un estatus, cuyos factores teórico-conceptuales, institucionales y socio-históricos subyacentes han orientado, a su vez, la delimitación del estatus del Tratado y de los componentes competenciales del perfil profesional del docente de la especialidad. Todo ello en relación con el perfil profesional del propio J.-M. Hotteterre, y partiendo de la premisa de la significatividad que encierra la época histórica a la que corresponde el repertorio del barroco francés, y la referencia ineludible a la obra emblemática de este maestro musical.

**b.2.** La demostración de una fuerte vinculación de las funciones y actuaciones profesionales del docente de la especialidad al perfil profesional competencial heredado de los maestros musicales de la época barroca, así como la caracterización del estatus del docente responsable del desarrollo de las competencias propias de una práctica interpretativa en el estilo. Demostración respecto de un sistema experto de competencias profesionales docentes; derivadas éstas de las dinámicas europeas en materia de comparabilidad y transparencia de las cualificaciones, lo que se traduce en un referente de toma de conciencia de las habilidades y competencias requeridas en los docentes.

**b.3.** El tratamiento de la dimensión pedagógica del Tratado como una cualidad emergente de la calidad del mismo, al haberlo caracterizado con el estatus de material didáctico -elemento genérico de la calidad de la enseñanza-, y de modelo didáctico con una amplia tradición en la historia de las enseñanzas musicales. Un estatus que pone de manifiesto que el Tratado es susceptible de ser utilizado como instrumento epistémico para la gestión del contenido de la *H.I.P.*, y como instrumento técnico para la gestión de la clase.

**b.4.** La identificación de la dimensión pedagógica del Tratado, por la presencia de indicadores que -abordados, a su vez, en términos de cualidades directas e indirectas de una calidad construida: la pertinencia, la coherencia, la eficacia, y la flexibilidad y el impacto-, dan cuenta de la armonización entre los elementos que configuran su lógica disciplinar y su lógica técnico-profesional, y los establecidos teórico-conceptual e institucionalmente como aspectos curriculares, en el actual contexto de las enseñanzas musicales para los niveles profesional y superior. Lo cual ha partido de la premisa de que es en esa armonización en la que reside, a su vez, la dimensión pedagógica.

**b.5.** La identificación de la pertinencia en la estructura del Tratado, por la descripción de un *grado de coincidencia* diverso -alto, bajo y nulo-, según se trate de los elementos cognitivos, funcionales y personales y sociales, para el estudio de las obras y las prácticas interpretativas. Por la apreciación valorativa de esos grados de coincidencia resultantes -ante la relación de *consenso* -acuerdo, congruencia-, con los objetivos y contenidos curriculares de las enseñanzas profesionales de Música, y de las enseñanzas relativas al Título de Graduado o Graduada en la especialidad de Interpretación-, revelamos el valor y la funcionalidad actuales de la lógica disciplinar construida por J.-M. Hotteterre. Sirve como referencia, información y formación, para dotar de sistematicidad, gradación de dificultades y orden a los aspectos técnicos, en estrecha vinculación con lo educativo y formativo.

**b.6.** La determinación de la coherencia en la organización estratégica del Tratado, por la descripción del *grado de compatibilidad* diverso -alto, medio y bajo-, según se trate de las acciones y tareas docentes en contexto -como aspectos prácticos-, propios de una enseñanza eficaz. Por la apreciación valorativa de esos grados de compatibilidad resultantes -ante la relación *lógica* -la adecuación- de las acciones y tareas docentes-, con las propuestas por los expertos, revelamos el valor y la funcionalidad de la lógica técnico-profesional construida por J.-M. Hotteterre.

**b.7.** La determinación de la eficacia en la organización funcional y operativa del Tratado, por la descripción del *grado de proximidad* diverso -alto, medio y bajo-, según se trate de la distribución de las acciones y tareas docentes propias de cada fase operativa (en unos y otros capítulos de ambos tratados), respecto de las competencias profesionales docentes que los planteamientos expertos consideran requeridas y vinculadas a esas acciones y tareas docentes en contexto. La descripción de esos grados de proximidad -interpretados a partir de la relación de *similitud* -lo conveniente, lo debido, respecto de las competencias profesionales docentes-, revela el valor y la funcionalidad de la organización funcional y operativa construida por J.-M. Hotteterre en su Tratado. Especialmente para asegurar una intervención educativa de calidad en las enseñanzas que nos ocupan.

**b.8.** El establecimiento de un significativo conjunto de aspectos teórico-prácticos para los interpretativos propiamente dichos, a los cuales -procedentes del contenido implícito del Tratado-, dotamos del carácter de implicaciones educativas. Se estructuran como elementos cognitivos y funcionales generados por la relación de *consecuencia lógica y necesaria* con los del referente de base en el que se convierte el Tratado, cuyo alcance y utilidad se pone a disposición de los docentes y del alumnado. Nos hemos situado, por ello, ante otro rasgo cualitativo indicador de su dimensión pedagógica: su flexibilidad e impacto.

**b.9.** La descripción del discurso disciplinar y del discurso de / para la enseñanza utilizados por J.-M. Hotteterre que, por una parte, nos revela el alto grado de estabilidad terminológica que ofrece al docente de la especialidad y de precisiones que ha proporcionar al alumnado especialmente en lo relativo a elementos cognitivos y funcionales. Y, por otra parte, nos muestra enlazando con la conclusión b.3., la caracterización del Tratado como un lugar de concreción disciplinar y técnico-profesional para los actos profesionales docentes de la planificación y la intervención educativa relativos a la práctica interpretativa en el estilo con los instrumentos citados.

**b.10.** En un momento en el que los criterios de interpretación de la música del barroco francés se renuevan y evolucionan, las implicaciones educativas en su conjunto, -por su incidencia en aspectos técnicos, de estilo y didácticos-, pueden proyectar en la actualidad el extraordinario valor que, para el estudio instrumental y estético, se le ha otorgado en su época.

**c) Las perspectivas para futuras investigaciones**

Entendemos que este trabajo puede abrir varias perspectivas de investigación con la finalidad última de contribuir a optimizar -en los contextos de los Conservatorios de nivel profesional y superior-, las acciones relativas al aprendizaje y enseñanza de la Música Antigua del barroco francés, o en otros términos, de la práctica interpretativa en el estilo con los instrumentos que nos ocupan, a partir de tratados.

Sería interesante prolongar este estudio con:

**c.1.** La aplicación del dispositivo de indagación diseñado a un estudio analítico de otras obras pedagógicas, de otros tratados destinados a las disciplinas que nos ocupan en los niveles profesional y superior, para hacer un balance de su utilización, para establecer pautas de adaptación, para identificar factores de actualización y abrir, a su vez, vías para futuras investigaciones.

**c.2.** La exploración del funcionamiento de la lógica disciplinar y la lógica técnico-profesional alojadas en este Tratado de J.-M. Hotteterre, para -mediante la observación directa de las actuaciones profesionales docentes de planificación e intervención en contextos académicos nacionales e internacionales-, enriquecer y afianzar su estructura y organización, y atender al desarrollo profesional docente en el marco de las disciplinas instrumentales que nos ocupan.

**c.3.** El estudio de los efectos en el alumnado de la especialidad de una intervención docente conforme a la gestión del contenido -tanto el explícito como el implícito-, y conforme a la gestión de la clase que encierra este Tratado de J.-M. Hotteterre. Se pretendería -mediante la observación directa de los logros en las competencias propias de la práctica interpretativa en el estilo-, consolidar las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje, estimular experiencias emergentes tales como concebir nuevas prácticas y generar la elaboración, en su caso, de otros métodos.

---

**BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS DE  
REFERENCIA**





## BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS DE REFERENCIA

## A

- AASEN, E. (2005). *Barokke damer*. Norge: Pax Forlag.
- AEC (2006). *Rapport Congrès AEC 2006*. Recuperado el 3 de mayo de 2010, de <http://www.aecinfo.org/Publications.aspx?id=-1>
- ALIAGA, M. A. (2001). Interrelación entre las disciplinas. *Cuadernos de Investigación en Educación Musical*, (1)1, 5-17.
- ALLAL, L. (1999). Acquisitions et évaluation des compétences en situation. En J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, (pp.75-95). Bruxelles: De Boeck.
- ALSINA, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- ALSINA MASMITJÀ, P. (2007). Educación musical y competencias: Referencias para su desarrollo. *Eufonia. Didáctica de la música*, 41, 17-36.
- ALTBACH, P. G. (2002). Research and Training in Higher Education: The State of the Art. *Higher Education in Europe*, (27)1-2, 153-168.
- ALTENMÜLLER, E. & GRUHN, W. (1997). *Music, the Brain and music Learning*, Vol. 2. Chicago: GIA Publ. Inc. GIML series.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ALTET M., PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck.
- ANCELET (1757) *Observations sur la musique, les musiciens et les instruments*, Amsterdam: Aux Dépens de la Compagnie [Éd. 1984, Genève: Minkoff Reprint].
- ANDERSON, G. A. et al. (2010). Paris. En *Grove Music Online. Oxford Music Online*. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40089pg5>.
- ANDRÉS, R. (1995). *Diccionario de instrumentos musicales. De Píndaro a J. S. Bach*. Barcelona: Vox / Bibliograf.
- ANDREU DURÁN, M. & GODALL CASTELL, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179-202. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re357/re357\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re357/re357_09.pdf)
- ANECA (2003). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de <http://www.aneca.es/content/download/10362/115938/file/publicredito%20europeo.pdf>

- ANIS, J. (1983). Pour une graphématique autonome. *Langue Française*, 59, 31-44. Recuperado el 27 de mayo de 2012, de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1983\\_num\\_59\\_1\\_5164](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1983_num_59_1_5164)
- ANTHONY, J. (1997). *French Baroque Music for Beaujoyeux to Rameau*. Portland: Amadeus Press.
- ANTOINE, M. (1989). *Louis XV*. Paris: Fayard.
- ARBIZU, F. (1994). *La función docente de profesorado universitario*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ARCHAMBAULT, J. & CHOUINARD, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- AREA MOREIRA, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai Ediciones.
- AREA MOREIRA, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. En J. M<sup>a</sup> Sancho (coord.), *Para una tecnología educativa*, (Capítulo 4). Barcelona: Horsori.
- AREA MOREIRA, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En J. M. Escudero (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (pp. 189-206). Barcelona: Síntesis.
- AREA MOREIRA, M. & GUARRO PALLÁS, A. (2004). Medios Didácticos. En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez & A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. II*, (pp. 234-258). Málaga, Archidona: Aljibe.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. [Ed. 1998. Madrid: Alianza Editorial].
- ARTAUD, P. Y. (1986). *La flûte*. Paris: Éditions Jean-Claude Lattès. [Trad. *La flauta*. Madrid: Span Press Universitaria, 1998].
- ASTOLFI, J.-P. (dir.) (2003). *Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris: Éditions ESF.
- ASTOLFI, J.-P., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier, S.A.
- AUCOIN, M. (2004). Susanne Langer et le symbolisme artistique: essai de synthèse. *Recherche en Education Musicale*, 22, 33-89. Recuperado el 5 de febrero de 2009, de [http://www.mus.ulaval.ca/reem/REM\\_22\\_Langer.pdf](http://www.mus.ulaval.ca/reem/REM_22_Langer.pdf)
- AYLWIN, U. (1992a). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, (5)4, 11-15. Recuperado el 25 de noviembre de 2012, de [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Aylwin,%20Ulric/Aylwin,%20Ulric%20\(05,4\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Aylwin,%20Ulric/Aylwin,%20Ulric%20(05,4).pdf)
- AYLWIN, U. (1992b). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique (suite). *Pédagogie collégiale*, (6)1, 23-29. Recuperado el 25 de noviembre de 2012, de [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement Apprentissage/Planification%20de%20l'enseignement/Aylwin,%20Ulric%20\(06,1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Planification%20de%20l'enseignement/Aylwin,%20Ulric%20(06,1).pdf)



**B**

- BACH, C. P. E. (1759/1762). *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*. [Trad. *Essay of the True Art of Playing Keyboard Instruments*. New York: WW. Norton & Company, Inc., 1948].
- BADURA-SKODA, P. (1965). Textual Problems in Masterpieces of the 18th and 19th. Centuries. *Musical Quarterly*, 51, 301-317.
- BADURA-SKODA, P. (1980). *Noch einmal zur Frage Ais oder A*. En H. Von Martin Bente, *Musik, Edition, Interpretation: Gedenkschrift*, (pp. 53-81). Munich: Henle.
- BAILES, A. (1984). An Introduction to French Lute Music of the XVIIth Century. En *Corpus de luthistes Français; Le Luth et sa musique II. Etudes réunies et présentées par Jean-Michel Vaccaro*, (pp. 213-223). Paris: Éditions du Centre de la Recherche Scientifique.
- BAILLOT, P. (1834). *L'Art du Violon, Nouvelle Méthode*. Paris: Dépôt Central de Musique. [Trad. *The Art of the Violin*. Illinois: Northwestern University Press, 1991].
- BAMBERGER, J. & DISESSA, A. (2003). Music as embodied mathematics: A study of mutually informing affinity. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, (8)2, 123-160.
- BÁRCENAS ORTIZ, R. (2009). Pertinencia: una dimensión de la calidad de la enseñanza. Valor intrínseco en las relaciones encaminadas al consenso de las normas y los contenidos curriculares. *Tiempo de Educar. Revista Internacional de Investigación Educativa*, (10)20, 349-378. Recuperado el 29 de julio de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31112987004>
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal. [Trad. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977].
- BARGE, W. (1880). *Praktische Flötenschule*. Leipzig: Robert Forberg.
- BARNABÉ, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- BARRIO, M. G. (1998). *Estudios de poética musical en el marco de la imagen secuencial en movimiento*. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado el 4 de agosto de 2011, de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/19972000/S/3/S3029602.pdf>
- BATTEUX, C. (1746). *Les Beaux-arts réduits à un même principe*. Paris: Durand. [Reed. 1990. Paris: Aux Amateurs de Livres].
- BEAUSSANT, P. (1980). *François Couperin*. Paris: Fayard.
- BÉCHARD, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur: une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des Sciences de l'Éducation*, (34)3, 537-568. Recuperado el 28 de enero de 2010 de <http://id.erudit.org/iderudit/029508ar>
- BECHER, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

- BEIJAARD, D., VERLOOP, N. & VERMUNT, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from personal knowledge. *Teaching and Teacher Education*, (16)7, 749-764. Recuperado el 5 de abril de 2012, de [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid%3D1181134777956\\_1533660162\\_13962/teachers%2520perceptions.pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid%3D1181134777956_1533660162_13962/teachers%2520perceptions.pdf)
- BENOIT, M. (1971a). *Versailles et les musiciens du Roi, 1661-1733: Etude institutionnelle et sociale*. Paris: A. et J. Picard.
- BENOIT, M. (1971b). *Musiques de cour: chapelle, chambre, écurie, 1661-1733: Etude institutionnelle et sociale*. Paris: A. et J. Picard.
- BENT, I. (1987). *Analysis*. Londres: McMillan.
- BENT, M. (1986). Fact and Value in contemporary Scholarship. *Musical Times*, 127, 3-9. [También impreso en *CMS Proceedings: The National and Regional Meetings, 1985*, Boulder, Colorado: Ed. William E. Melin. College Music Society]
- BERBIGUIER, T. (1818). *Nouvelle méthode pour la flute, divisée en trois parties. Dédiée au Comte Charles de Saporta*. Paris: Janet et Cotelte.
- BIDDLE, B. J., GOOD, T. L. & GOODSON, I. F. (2000). Presentación. La profesión de la enseñanza. Nuevas preocupaciones. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (comp.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, (pp. 13-18). Barcelona: Paidós. [Trad. *International Handbook of Teachers and Teaching*, 2 vol. Dordrecht, Holland: Kluwer Academic Publishers B. V., 1997].
- BISMANTOVA, B. (1677). *Compendio Musicale. Ferrara*. [Facsimil. Ed. 1978. Firenze: Studio Per Edizioni Scelte, 01].
- BISSCHOP BOELE, E. (2007). *Manuel. L'assurance qualité interne dans l'enseignement musical supérieur*. Utrech: AEC-ERASMUS Thematic Network for Music. Polifonia- Malmö Academy of Music, Lunds University. Recuperado el 22 de junio de 2009, de <http://www.bologna-and-music.org/content.asp?id=1710&lang=fr>
- BLACKING, J. (1973). *How Musical is Man?* Washington: University of Washington Press.
- BLACKING, J. (1977). Can Musical Universals be heard? *The World of Music*, (XIX) 1-2, 14-22.
- BLACKING, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és music?* Vic: Eumo Editorial.
- BLAIS, M. & MARTINEAU, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherche Qualitative*, (26)2, 1-18. Recuperado el 21 de junio de 2011, de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- BLANNING, T. (2008). *El triunfo de la música. Los compositores, los intérpretes y el público desde 1700 hasta la actualidad*. Barcelona: Acantilado.
- BOEHM, T. (1847). *Die Flöte und das Flötenspiel*. München. [Trad. *The Flute and Flute-Playing*. New York: Dover Publications, 1964].
- BOLDUC, J. (2008). La musique dans la vie des jeunes enfants: analyse et critiques de quelques théories du développement musical au cours de la petite enfance. *Intersections*, (27)2, 19-35.

- BOLDUC, J. (2009). Musique et habiletés cognitives au préscolaire. *Recherche en Education Musicale*, 27, 1-16. Recuperado el 29 de junio de 2011, de [http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM\\_27\\_Musique.pdf](http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_27_Musique.pdf)
- BOLÍVAR, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y Didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, (9)2, 1-39. Recuperado el 4 de mayo de 2010, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- BORDET, T. (1755). *Méthode Raisonnée pour apprendre la musique: suivi d'un recueil d'airs en duo*. Paris. [Facsimil. Ed. 1993. Firenze: Studio Per Edizioni Scelte].
- BORGHESE A. D. R. (1786). *Art musical ramené à ses vrais principes ou lettres d'Antoine D. R. Borghese à Julie*. Paris: Hardouin & Gattey. Recuperado el 5 de mayo de 2011, de [https://openlibrary.org/books/OL7174253\\_M/Six\\_lectures\\_on\\_the\\_recorder\\_and\\_other\\_flutes\\_in\\_relation\\_to\\_literature](https://openlibrary.org/books/OL7174253_M/Six_lectures_on_the_recorder_and_other_flutes_in_relation_to_literature)
- BORNE, D. (1998). *Le manuel scolaire. Programme de Travail*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la recherche et de la technologie. Recuperado el 5 de abril de 2012, de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490/0000.pdf>
- BOUCHARD, Ch. & PLANTE, J. (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 11-12, 219-236. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de [http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers11\\_11.pdf](http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf)
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines, 1. La fascination des professions. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92. Recuperado el 25 de mayo de 2010, de [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF094\\_8.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf)
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119. Recuperado el 25 de mayo de 2010, de [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF105\\_7.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF105_7.pdf)
- BOURDONCLE, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-131. Recuperado el 25 de mayo de 2010, de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035.pdf>
- BOWERS, J. M. (1971). *The French flute school from 1700 to 1760*. California: University of California, Berkeley.
- BOWERS, J. M. (1978). A Catalogue of French Works for the Transverse Flute. En N. Dufourcq (coord.), *Recherches sur la Musique française classique*, Vol. XVIII, (pp. 89-125). Paris: Picard.
- BOYDEN, D. D. (1963). *The history of violin playing from its origins to 1761 and its relationship to the violin and the violin music*. London and New York: Oxford University Press.
- BOZU, Z. & CANTO HERRERA, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Universitaria*, (2)2, 87-97. Recuperado el 12 de febrero 2011, de [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/arti\\_2\\_2\\_4.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf)

- BRAUN, R. & GUGGERLI, B. (1993). *Macht des Tanzes-Tanz der Mächtigen. Hoffeste und Herrschaftszeremoniell 1550-1914*. München: C. H. Beck.
- BRENDEL, A. (1976). *Musical Thoughts and Afterthoughts*. London: Robson Books Ltd.
- BRESLER, L. (2003). Out of the Trenches: The Joys (and Risks) of Cross-Disciplinary Collaborations. *Council of Research in music Éducation*, 152, 17-39. [Trad. La construction d'un nouveau domaine d'expertise pour les enseignants. La transdisciplinarité. *Education et Formation*, 47, 24-40, 2004]. Recuperado el 25 de febrero de 2011, de <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047-03.pdf>.
- BRESLER, L. & THOMPSON, C. M. (eds.) (2002). *The Arts in Children's Lives. Context, Culture and Curriculum*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BRENET, M. (1900). *Les concerts en France sous l'Ancien Régime*. Paris. Fischbacher / Open Library.
- BRETT, P. (1988). Text, Context, and the Early Music Editor. En N. Kenyon. (ed.), *Authenticity and Early Music: A Symposium*, (pp. 83-115). Oxford: Oxford University Press.
- BROUDY, H. (1972). *Enlightened cherishing*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- BROWN, R. (2002). *The Early Flute. A Practical Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: P.U.F.
- BUTT, J. (2008). Authenticity. En *Grove Music Online*. Oxford Music Online. Recuperado el 16 de marzo de 2010, de <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/46587>
- BUTZLAFF, R. (2000). Can music be used to teach reading? *The Journal of Aesthetic Education*, (34)3-4, 167-178.

## C

- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CANO GARCÍA, E. (2007). Las competencias de los docentes. En AAVV., *El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado*, (pp. 33-60). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- CARBAJO MARTÍNEZ, C. (2009). *El perfil profesional del docente de Música de Educación Primaria: Autopercepción de competencias profesionales y la práctica en el aula*. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia. España. Recuperado el 19 de junio de 2011, de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/11079>
- CARMONA, J. C. (2006). *Criterios de interpretación musical. El debate sobre la reconstrucción histórica*. Málaga: Ediciones Maestro.

- CARR, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada. [3ª ed.; 1ª ed. traducida, 1989]
- CARRO SANCRISTÓBAL, L. (coord.) (2000). Presentación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (Monografía: Investigación educativa), 39, 15-32.
- CASTELLS, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- CATEURA MATEU, M. (1992). *Por una educación musical en España*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2011). *Glossary / Glossaire. Quality in education and training. La qualité dans l'enseignement et la formation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado el 28 de junio de 2012, de [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4096\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4096_en.pdf)
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique. [Trad. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985].
- CHIANTORE, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Música.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les Manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- CHOPPIN, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56. [Texte intégral en libre accès disponible depuis le 01 janvier 2013, en <http://histoire-education.revues.org/565>]. Recuperado el 22 de mayo de 2012, de <http://histoire-education.revues.org/index565.html>
- CHORON, E. A. & ADRIEN DE LA FAGUE, J. (1838). *Nouveau Manuel complet de musique vocale et instrumentale* Paris: Roret. [Digitalizado por Google en [http://books.google.fr/books/about/Nouveau\\_manuel\\_complet\\_de\\_musique\\_vocale.html?id=O6kNAAAAYAAJ](http://books.google.fr/books/about/Nouveau_manuel_complet_de_musique_vocale.html?id=O6kNAAAAYAAJ)].
- CLARKE, E. F. (1985). Structure and expression in rhythmic performance. En P. Howell, P. Cross & R. West (eds.), *Musical Structure and Cognition*, (pp.209-236). London-New York: Academic Press.
- CLARKE, E. F. (2002). Comprender la psicología de la interpretación. En J. Rink (ed.), *La interpretación musical*, (pp. 81-94). Madrid: Alianza Editorial. [Trad. *Musical performance. A guide to understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002].
- CLYNES, M. & WALKER, J. (1982). Neurobiologic functions of rhythm, time and pulse in music. En M. Clynes (ed.), *Music, Mind and Brain: The Neuropsychology of Music*, (pp. 171-216). New York: Plenum.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación- Enseñar y aprender - Hacia la sociedad cognitiva* COM(95) 590. Recuperado el 29 de junio de 2012, de [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_fr.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf).



- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Grupo de Trabajo B. “Competencias clave”. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Comisión Europea, Dirección general de Educación y Cultura. Recuperado el 3 de febrero de 2010, de [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)
- COMMISSION DE LA CULTURE, DE LA SCIENCE ET DE L'EDUCATION (2009). *L'éducation culturelle: promotion de la culture, de la créativité et de la compréhension interculturelle par l'éducation*. Doc. 11989. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Recuperado el 3 de abril de 2012, de <http://www.fundacionproliena.es/Interculturalidad1.pdf>
- COMMISSION EUROPÉENNE (2002). *Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'éducation et la formation tout au long de la vie. Quinze indicateurs de qualité*. Bruxelles. Recuperado el 12 de mayo de 2011, de [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_fr.pdf)
- COMMISSION EUROPÉENNE (2005). *Projet de principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants*. (versión 03.02.2005). Recuperado el 3 de febrero de 2009, de [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_fr.pdf)
- COMUNIDADES EUROPEAS (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado el 6 de junio de 2011, de [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf)
- CONSEIL DE L'EUROPE (1981a). *Éducation musicale pour tous*. Recommandation 929 (1981). Assemblée parlementaire. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewPDF.asp?FileID=14963&Language=FR>
- CONSEIL DE L'EUROPE (1981b). *Assemblée parlementaire: rapport sur l'éducation musicale: annexes statistiques, rapports nationaux, auditions et bibliographie*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA (2002). *Conclusiones de la Presidencia. Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002*. SN 100/02. Recuperado el 3 de febrero de 2010, de <http://estaticos.elmundo.es/documentos/2002/03/16/documento.pdf>
- CONSEJO EUROPEO DE BRUSELAS (2005). *Conclusiones de la Presidencia. Bruselas 22 y 23 de marzo de 2005*. Recuperado el 3 de febrero de 2010, de <http://register.consilium.eu.int/pdf/es/05/st07/st07619-re01.es05.pdf>
- CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000). *Síntesis de la Conclusiones*. Recuperado el 10 de abril de 2010, de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_es.htm)
- CONSEJO SUPERIOR DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS (2009-2010). *Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*. Ministerio de Educación. Recuperado el 2 de febrero de 2012, de <http://www.escuelasdearte.es/recursos/2010csea.pdf>
- CORNU, L. & VERGNIUOX, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris: Hachette.

- CORRAL GUERRERO, L. (2000). La Unión Europea. Sus principios y naturaleza. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 10, 61-81. Recuperado el 5 de julio de 2012, de [http://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article /view/CESE00001\\_10\\_061A](http://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/view/CESE00001_10_061A)
- CORRETTE, M. (1735). *Méthode Raisonnée pour apprendre aisement a jouer de la Flute Traversière*. Paris. [Ed. 1977. Gèneve: Éditions Minkoff]. CORRETTE, M. (1738). *Ecole d'Orphée*. Paris: Le Clerc. [Lescat, P./Saint-Arroman J. Methodes et traites, Violon, Vol. 1 Serie I France 1600-1800. Anne Fuzeau Productions
- CORRETTE, M. (1741). *Méthode théorique et pratique pour apprendre en peu de terms le violoncelle dans sa perfection*. Paris, Lyon: L'Auteur, Boivin, Le Clerc, De la Bretonne. [Ed. 1972. Genève: Minkoff].
- CORRETTE, M. (1753). *Le Maître de clavecin pour l'accompagnement: méthode théorique et pratique*. Paris: Corrette, Bayard, Leclerc, Mlle. Castagnère. [Ed. 1976. Genève: Minkoff].
- COSTA RICO, A. (2008/2009). ¿Formar educadores competentes o «profesionales con competencias»? *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 75-96. Recuperado el 12 de junio de 2010, de <http://institucional.us.es /revistas/ revistas/ cuestiones/pdf /numeros/19 /4Costa.pdf>
- COUNCIL OF EUROPEAN UNION (2001). *The concrete future objectives of education and training systems. Report*. Recuperado el 3 de junio de 2010, de [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf)
- COUPERIN, F. (1713). *Pièces de clavecin. Premier Livre*. Paris. [Ed. 1982. Genève: Minkoff].
- COUPERIN, F. (1717). *L'Art de Toucher le Clavecin*. [Ed. 1990. Universidad de Murcia].
- COUPERIN, F. (1722a). *Pièces de Clavecin, troisième livre*. Paris. [Ed. 1986. Genève: Minkoff].
- COUPERIN, F. (1722b). *Concerts Royaux*. Paris. [Ed. 2004. MFa 18. Tui: Arte Tripharia].
- COUPERIN, F. (1724). *Les Goûts réunis ou Nouveaux Concerts*. Paris. [Ed. 1979. Genève: Minkoff].
- COX, J. (2007). *L'élaboration et l'évolution des cursus dans l'Enseignement musical supérieur*. Utrech: Commission Européenne. Education and Culture. Erasmus Thematic Network for Music Polifonia. AEC. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://www. polifonia-tn.org/>
- CUBO DELGADO, S., MARTÍN MARÍN, B. & RAMOS SÁNCHEZ, J. L. (coords.) (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*, (pp. 457-473). Madrid: Pirámide.
- CYR, M. (1992). *Performing Baroque Music*. Farnham, Surrey: Ashgate Publishing Limited.

## D

- DANDRIEU, J.-F. (1719). *Principes de L'accompagnement du Clavecin*. Paris. [Ed. 1972. Genève: Éditions Minkoff].
- D'ANGLEBERT, J.-H. (1689). *Pièces de clavecin. Livre Premier*. Paris. [Ed. 1975. Paris: Le Pupitre. Éditions Alphonse Leduc & Cie].
- DART, T. (1954). *The Interpretation of Music*. London: Hutchinson University Library.
- DE BACILLY, B. (1668). *Remarques curieuses sur l'art de bien chanter*. Paris: Ballard. [Trad. *Commentary upon the Art of Proper Singing*. New York: Institute of Mediaeval Music, 1968].
- DE BROSSARD, D. (1703). *Dictionnaire de Musique contenant une explication des termes Grecs, Latins, Italiens & François les plus usitez dans la Musique*. Amsterdam: Estienne Roger, Marchand Libraire. [Digitalizado en 2013]. Recuperado el 2 de junio de 2013, de <https://archive.org/stream/dictionnaire-de-musbro#page/n9/mode/2up>
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). *El Espacio Europeo de la Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Recuperado el 20 de mayo de 2010, de <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- DECLARACIÓN DE PRAGA (2001). *Hacia el Área de Educación Superior Europea*. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001 <http://www.eees.es/es/documentacion>
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). Paris: La Sorbona. Recuperado el 20 de mayo de 2010, de <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- DE KETELE, J.-M. & GERARD, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, (pp. 19-38). En M. Behrens (dir.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Chap. 1, (pp. 19-38). Québec: Presses de l'Université du Québec. Recuperado el 3 de noviembre de 2012, de <http://www.fmgerard.be/textes/Pilotage.pdf>
- DE LA BARRE, M. (1702). *Pièces pour la Flûte Traversière avec la Basse-Continue, Œuvre Quatrième*. Paris: Christophe Ballard. [Ed. 1980. Firenze: Studio Per Edizioni Scelte].
- DE LA CRUZ TOMÉ, M<sup>a</sup> A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- DELBOS, G. & JORION, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Maison des Sciences de l'homme.
- DELIÈGE, I. & SLOBODA, J. A. (dirs.) (1995). *Naissance et développement du sens musical*. Paris: P.U.F.
- DE LUSSE, C. (1760). *L'Art de la Flute Traversière*. [Ed. 1997. Firenze: Studio Per Edizioni Scelte].



- DE MONTÉCLAIR, M. P. (1709). *Nouvelle méthode pour apprendre la musique par des démonstrations faciles, suivies d'un grand nombre de leçons à 1 et 2 voix, avec des tables qui facilitent l'habitude des transpositions et la connoissance des différentes mesures*. Paris: l'Auteur, Foucault, le portier de l'opéra. [Ed. 1972. Genève: Minkoff].
- DE MONTÉCLAIR, M. P. (1724/1725). *Concerts pour la Flute Traversiere avec la Bafse chiffrée*. Paris: Chez le Sr. Boivin, Marchand à la rue St. Honoré. Version numérique dans <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b90100225/f3.image>. Bibliothèque Nationale de France. [Ed. 2003, La Musique Française Classique de 1650 à 1800. Anne Fuzeau Productions].
- DEMOZ, [Demos de la Salle] (1728). *Methode de musique selon un nouveau systeme tres-courte, tres facile et tres-sur*. Paris: G. F. Quillau fils.
- DeNORA, T. (1986). How is Extra-Musical Meaning Possible? Music as a Place and Space for 'Work'. *Sociological Theory*, (4)1, 84-94.
- DeNORA, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DENYER, M., FURNÉMONT, D., POULAIN, R. & VANLOUBBEEK, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. Mexico: Fondo de Cultura Económica. [Trad. *Les compétences où en est-on? L'application du décret «Missions» en Communauté française du Belgique*. Bruxelles: Editions De Boeck, 2004].
- DE SAINT LAMBERT, M. (1702). *Les principes du clavecin, contenant une explication exacte de tout ce qui concerne la tablature & le clavier. Avec des remarques nécessaires pour l'intelligence de plusieurs difficultés de la musique*. Paris: J. B. C. Ballard. [Facs. ed. 1972. Genève: Minkoff]. [Trad. *Principles of the Harpsichord by Monsieur de Saint Lambert*. Cambridge Musical Texts and Monographs. Cambridge: Cambridge University Press, 1984].
- DE SAINT LAMBERT, M. (1707). *Nouveau traité d'accompagnement du Clavecin, de l'orgue et des autres instruments*. Paris: Christophe Ballard. [Ed. 1973. Genève: Minkoff Reprints].
- DeSeCo (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy paper on Key Competencies. An overarching frame of reference for an assessment and research program*. EAEA General Assembly 2003, Work groups on Active Citizenship. Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://www.eaea.org/ga/11g.doc>
- DeSeCo (2005). *OCDE, Resumen ejecutivo. La definición de competencias clave*. Recuperado el 1 de abril de 2009, en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>.
- DE SERRÉ des RIEUX, J. (1734). *Les Dons des Enfants de Latone. La Musique et la Chasse du Cerf. Poèmes dédiés au Roy*. Paris: Pierre Prault.
- DEVELAY, M. (dir.) (1995a). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur.
- DEVELAY, M. (1995b). Le sens d'une réflexion épistémologique. En M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*, (pp. 17-31). Paris: ESF éditeur.
- DEVIIENNE, F. (1794). *Nouvelle Méthode Théorique et Pratique Pour La Flute*. Paris. Imbault. [Ed. 1984. Firenze: Studio per Edizioni Scelte, 29].

- Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1988). *Resolución sobre la Enseñanza y Promoción de la Música en la Comunidad Europea*. Música en la Comunidad— doc. A 2-220/87, C/68 de 14.3.1988, (pp. 46-50). Recuperado el 12 de abril de 2010, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1988:068:0034:0061:ES:PDF>
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002a). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación*, C142 de 14.6.2002, (pp. 1-22). Recuperado el 12 de abril de 2010, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:ES:PDF>
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002b). *Versión consolidada del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea*, C325 de 24.12.2002, (pp. 33-184). Recuperado el 12 de abril de 2010, de [https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat\\_EC\\_consol.pdf](https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat_EC_consol.pdf)
- Diario Oficial de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Anexo. Competencias clave para la educación y la formación—Un marco de referencia europeo*, L394 de 30.12.2006, (pp. 10-18). Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET2020»)*, C119 de 28.5.2009, (pp. 2-10). Recuperado el 9 de junio de 2010, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>
- DÍAZ, M. (2001). Estimular la creatividad en Educación musical. En N. Oriol de Alarcón (dir.), *La Educación artística clave para el desarrollo de la creatividad*, (pp. 77-94). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- DIGON REGUEIRO, P. (2000). El significado de la música y el contexto social en educación musical. *Cooperación educativa Kikiriki*, 57, 46-52.
- DOCKENDORFF BOLAND, J. (1998). *Method for the One-Keyed Flute. Baroque and Classical*. London: University of California Press, Ltd.
- DOCUMENT D'ORIENTATION DE L'AEC (2007). *Investir dans la qualité de la musique de demain en Europe*. Utrech: AEC-ERASMUS Thematic Network for Music. Polifonia. Recuperado el 9 de octubre de 2009, de <http://www.polifonia-tn.org/precollege>
- DONINGTON, R. (1978). *A Performer's Guide to Baroque Music*. London: Faber & Faber.
- DONINGTON, R. (1982). *Baroque Music: Style and Performance*. London: Faber & Faber.
- DORUS, L. (ca. 1850). *L'Etude de la Nouvelle Flûte: Méthode Progressive arrangée d'après Devienne*. Paris: Schoenenberger,
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. En M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 392-431). New York (NY): Macmillan.
- DROUËT, L. (1830). *Drouët's Method of Flute Playing*. London: R. Cocks & Co.

- DRUCE, D. (1992). Historical approaches to violin playing. En J. Paynter, T. Howell, R. Orton y P. Seymour (eds.), *Companion to Contemporary Musical Thought, II*, (pp. 993-1019). London and New York: Routledge.
- DUNSBY, J. (1995). *Performing music: Shared Concerns*. Oxford: Clarendon Press.
- DUPLESSIS, P. (2008). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologie, psychologie et praxéologie*. Séminaire du Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information (GRCDI). Site des Trois couronnes, 2008. Recuperado el 22 de agosto de 2009, de <http://www.esmeree.fr/outils/le-triangle-didactique-schema>

## E

- EISNER E. W. (1982). *Cognition and curriculum*. New York: Macmillan.
- EISNER, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press. [2º ed.]. [Trad. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós, 2004].
- ELLIOT, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- ELSCHEK, O. (1992). *Die Musikforschung der Gegenwart, ihre Systematik, Theorie und Entwicklung, Vols. 1 y 2*. Viena: Wien-Föhrenau.
- EMIN, J.-Cl. (2003). Proposal for a Strategy to Assess Adults' Competencies. En D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E., McLaughlin (eds.), *Contributions to the second DeSeCo symposium*, (pp. 197-200). Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office. Recuperado el 24 de noviembre de 2010, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.26255.downloadList.54824.DownloadFile.tmp/2003.symposiumvolume.pdf>
- ESLAND, G.M. (1971). Teaching and learning as the organization of knowledge. En M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and control. New directions for the Sociology of Education*, (pp. 70-115). London: Collier Macmillan.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: DG Education and Culture. [Trad. Española: *Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el EEES ANECA-MEC*]. Recuperado el 23 de noviembre de 2010, de [http://www.eees.es/pdf/enqa\\_criteriosydirectrices\\_261005.pdf](http://www.eees.es/pdf/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf)
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Communication from the Commission to the Council "A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training"* COM (2007) 61 final. Recuperado el 3 de marzo de 2010, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:EN:PDF>
- EURYDICE (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte- Red Europea de información en educación. Recuperado el 12 de enero de 2010, de <http://www.eurydice.org/>

- EURYDICE (2004). *Questions clés de l'éducation en Europe. Vol. 3 : La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux : Rapport IV : l'attractivité de la profession enseignante au XXI<sup>e</sup> siècle*. Bruxelles: Eurydice-Unité Européenne. Recuperado el 3 de febrero de 2010, de [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/043FR.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/043FR.pdf)
- EURYDICE (2009a). *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*. Bruxelles: Commission Européenne. Agence Executive Éducation, Audiovisuel et Culture. Recuperado el 5 de febrero de 2011, de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113fr.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113fr.pdf)
- EURYDICE (2009b). *La educación superior en Europa 2009. Progresos en el Proceso de Bolonia*. Bruselas-Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Recuperado el 1 de febrero de 2011, de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?fcodigo=13073&codigoOpcion=3>
- EURYDICE (2010). *Focus in Higher Education in Europe 2010. The impact of the Bologna process*. Recuperado el 1 de febrero de 2011, de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/122EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf)

## F

- FEDER, G. (1987). *Musikphilologie: Eine Einführung in die musikalische Textkritik, Hermenutik und Editionstechnik*. Die Musikwissenschaft: Einführungen in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer disziplinen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FERGUSON, H. (1975). *Keyboard Interpretation from the 14th Century: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- FERRIER-CAVERIVIÈRE, N. (1981). *L'Image de Louis XIV dans la littérature française de 1660 à 1715*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FIALAIRE J. (2004). Université. En E. P. Champy & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- FITZGIBBON, H. M. (1914). *The Story of the Flute*. London: The Walter Scott Publishing Co., Ltd.
- FOSSE, C. (2007). *La flûte traversière à une clé : l'art du facteur au service de la pratique musicale, à l'époque baroque et aujourd'hui*. Mémoire de master Musicologie. Faculté de lettres, sciences du langage et arts. Université – Lumière – Lyon II. Francia. Recuperado el 3 de mayo de 2010, de <http://c.j.dula.c.free.fr/CelinePro/musicologie.pdf>
- FOTTORINO, E. (2011). Enseigner la musique ancienne en Europe. *La Lettre du Musicien*, 398, 39-40. Recuperado el 29 de agosto de 2012, de <http://www.aecinfo.org/Zoeken.aspx?q=Musique+Ancienne>

- FREGA, A. L. (1997). Estrategias comparativas de enseñanza en educación musical. En V. Hemsy de Gainza (ed.), *La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI*, (pp. 90-96). Buenos Aires: Ricordi.
- FREGA, A. L. (2001). La investigación en las enseñanzas musicales. *Cuadernos de Investigación en Educación Musical*, (1)1, 35-47.
- FREILLON-PONCEIN, J.-P. (1700). *La veritable maniere d'apprendre a jouer en perfection du haut-bois, de la flute et du flageolet*. Paris. [Mohlmeier, S. / Thouvenot, F. *Méthodes et traités flûte traversière*, Vol, 3, Serie III Europe. Anne Fuzeau Productions].
- FROMMELT, M. *et al.* (1982). Discussion et rapport de la commission de la culture et de l'éducation. (Doc. 4760) 5. Education musicale. En Conseil de l'Europe, *Assemblée Parlementaire. Trente-Troisième Session Ordinaire (30 septembre-8 octobre 1981). Compte rendu des débats. Tome II. Séances 8 à 19*, (pp. 602-610). Strasbourg: Conseil de L'Europe. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta81/FREC929.htm>
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M. C. E. P.
- FUSTIER, P. (2006). *La vieille à roue dans la musique baroque française. Instrument de musique, objet mythique, objet fantasmé?* Paris: L'Harmattan.

## G

- GADAMER, H. G. (1992). *L'actualité du beau*. Aix-en-Provence: Alinéa.
- GALERA NÚÑEZ, M<sup>a</sup> M. & PÉREZ CEBALLOS, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la Base de datos ERIC. *LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 22, 1-14. Recuperado el 9 de mayo de 2010, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galeraetal08.pdf>
- GALLEGO ORTEGA, J. L. (2004). Interacción Didáctica. En F. Salvador, J. L. Rodríguez Diéguez & A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. II*, (pp. 84-85). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (coord.) (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- GARMSTON, R. J. (1998). Becoming Expert Teachers. *Journal of Staff Development*, (19)1, 60-63. Recuperado el 10 de junio de 2010, de <http://www.nsdc.org/library/publications/jsd/garmston191.cfm>
- GAUTHIER, C. & DEMBÉLÉ, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*. UNESCO. Recuperado el 28 de marzo de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf>
- GEIRINGER, K. (1945). *Musical Instruments*. New York: Oxford University Press.



- GERARD, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, *Mesure et Évaluation en Éducation*, (24)2-3, 53-77. Recuperado el 24 de noviembre de 2012, de <http://www.fmgerard.be/textes/EEEEEE.html>
- GERARD, F.-M. (2010). Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. *Éducation & Formation*, e-292, 13-24. Recuperado el 25 de octubre de 2012, de [http://fmgerard.be/textes/M5\\_efficace.pdf](http://fmgerard.be/textes/M5_efficace.pdf)
- GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck. [2ª ed.; 1ª ed. 1993. *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles: De Boeck].
- GÉTREAU, F. & SOUBERYRAN, C. (2001). Notices des oeuvres exposées: Flûte traversière. Jacques-Martin Hotteterre «le Romain» (1674-1763)? En *Un musée aux rayons X. Dix ans au service de la recherche en Musique*, (pp. 108-111). Paris: Médiathèque de la Cité de la Musique.
- GIBBONS, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares. [Trad. *The new production of knowledge*, 1994].
- GILLANDERS, C. J. (2011). *Los medios en la práctica docente del especialista en Educación Musical en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. España. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de <http://dspace.usc.es/handle/10347/3380>
- GOERTZEL SANDMAN, S. (1977). The Wind band at Louis XIV's Court. *Early Music*, (5)1, 27-37.
- GOLDARACENA ASA, A. & JIMENO GRACIA, Mª M. (2008). Análisis de los estudios profesionales de música en Navarra a partir de la LOGSE. El punto de vista del profesorado. (Analysis of Professional Music Studies in Navarre from the LOGSE: the viewpoint of the teaching staff). *Musiker*, 16, 239-264. Recuperado el 14 de mayo de 2012, de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/16/16239264.pdf>
- GOLOMB, U. (2003). Entrevista a Ton Koopman. *Goldberg. Early Music Magazine. Revista de Música Antigua*, 24, 42-51.
- GÓMEZ MUNTANÉ, M. (2006). Campos, temas y metodología de la investigación relacionada con las artes: algunas reflexiones sobre el caso de la musicología. En M. Gómez Muntané, F. Hernández Hernández & H. J. Pérez López, *Bases para un debate sobre investigación artística*, (pp. 73-85). Madrid: Secretaría General Técnica-MEC-Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- GÓMEZ MUNTANÉ, Mª C., HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. & PÉREZ LÓPEZ, H. (coords.) (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Secretaría General Técnica-MEC-Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A. [Trad. *Curriculum History*. London-New York: Routledge, 1986].
- GOODSON, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro. [Trad. *The changing curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 1997].
- GRAZIANO, A. B., PETERSON, M. & SHAW, G. L. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, (21)2, 139-152.

- GREEN, L. (1988). *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester: Manchester University Press.
- GRIER, J. (2008). *La Edición Crítica de la Música. Historia, Método y Práctica*. Madrid: Akal Ediciones [Trad. *The Critical Editing of Music. History, Method, and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996].
- GROUPE DE TRAVAIL DE L'AEC SUR L'ACCRÉDITATION (2007). *L'assurance qualité et l'accréditation dans l'enseignement musical supérieur: caractéristiques, critères et procédures*. Document cadre. Utrech: Commission Européenne. Education and Culture. Erasmus Thematic Network for Music Polifonia. AEC. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://www.polifonia-tn.org/>
- GROUPE DE TRAVAIL MUNDUS MUSICALIS (2008). *Rapport final L'Enseignement musical supérieur: une perspective mondiale*. Utrech: Commission Européenne. Education and Culture. Erasmus Mundus -AEC- Université norvegienne des Sciences et des Technologies Département de Musique (NTNU). Recuperado el 2 de febrero de 2012, de <http://www.aecinfo.org/mundusmusicalis>
- GROUPE DE TRAVAIL POLIFONIA SUR LA RECHERCHE EN CONSERVATOIRES (2010). *Conservatoires en recherche: Enquête, innovation et évolution de la pratique artistique dans l'enseignement musical supérieur*. Utrech: Commission Européenne. Education and Culture. Erasmus Network for Music Polifonia. Royal College of Music in Stockholm. AEC. Recuperado el 15 de septiembre de 2014, de <http://www.aec-music.eu/userfiles/File/en1b-aec-pocketbook-researching-conservatoires.pdf>
- GROUPE DE TRAVAIL POLIFONIA SUR L'ACCRÉDITATION (2010). *Assurance qualité et accréditation dans l'Enseignement musicale supérieur*. Document cadre. Utrech: Commission Européenne. Education and Culture. Erasmus Thematic Network for Music Polifonia. AEC. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de <http://www.polifonia-tn.org/>
- GROUPE DE TRAVAIL POLIFONIA SUR L'ENSEIGNEMENT PRÉ-SUPÉRIEUR EN EUROPE (2007). *L'enseignement musical pré-supérieur en Europe. Rapport final*. Utrech: Commission européenne. Education and Culture. Erasmus Thematic Network for Music Polifonia. AEC. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://www.polifonia-tn.org/>
- GROUPE DE TRAVAIL POLIFONIA SUR LE TROISIÈME CYCLE (2007). *Manuel. Guide des études de Troisième cycle dans l'Enseignement Musical Supérieur*. Utrech: Commission Européenne. Education and Culture. Erasmus Thematic Network for Music Polifonia. AEC. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://www.polifonia-tn.org/>
- GUIRARD, L. (1998). *Abandonner la musique? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Paris: L'Harmattan.
- GUIRARD, L. (2009). À quoi servent les mots en Éducation musicale? *Recherche en Éducation Musicale*, 27, 17-42. Recuperado el 27 de febrero de 2011, de [http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM\\_27\\_Mots.pdf](http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_27_Mots.pdf)

- GUSTEMS CARNICER, J. (2003). *La Flauta Dulce en los estudios universitarios de Mestre en Educació Musical” en Catalunya: revisió y adecuación de contenidos*. Tesis Doctoral. Facultat de Pedagogia. Departament de Didàctica de L'Expressió Musical i Corporal. Universitat de Barcelona. España. Recuperado el 1 de mayo de 2008, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1275/TESIGUSTEMS.pdf?sequence=1>
- GUTIÉRREZ BARRENECHEA, M. M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- GUZMÁN IBARRA, I. & MARÍN URIBE, R. (2011). Las competencias y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163. Recuperado el 23 de enero de 2012, de <http://www.aufop.com>

## H

- HALLAM, S., CROSS, I. & THAUT, M. (2008). *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- HARGREAVES, A. (1994). Critical introduction. En I. F. Goodson (ed.), *Studying Curriculum*, (pp. 1-11). Buckingham: Open University Press.
- HARGREAVES, D. J. (1995). Développement du sens artistique et musical. En I. Deliège, & J. A. Sloboda (eds.), *Naissance et développement du sens musical* (pp. 169-287). Paris: PUF.
- HARGREAVES, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó. [Trad. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986].
- HARGREAVES, D. J. (1999). Hacia una geografía social de la profesión docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, (pp. 119-145). Madrid: Akal.
- HARNONCOURT, N. (2001). *El diálogo musical. Reflexiones sobre Monteverdi, Bach y Mozart*. Barcelona: Paidós.
- HARNONCOURT, N. (2006). *La música como discurso sonoro. Hacia una nueva comprensión de la música*. Barcelona: Acantilado.
- HARRIS-WARRICK, R. (1994). Magnificence in motion: stage musicians in Lully's ballets and operas. *Cambridge Opera Journal*, (6)3, 189-203.
- HASKELL, H. (1988). *The Early Music Revival. A History*. London-New York: Thames and Hudson.
- HASNI, A. (2005). *L'interdisciplinarité et l'intégration dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement: est-ce possible et à quelles conditions?* Séminaire de LIRDEF. Recuperado el 28 de noviembre de 2011, de [http://www.crie.ca/communications/documents\\_disponibles/hasni-seminaire-lirdef-montpellier-18mars05.pdf](http://www.crie.ca/communications/documents_disponibles/hasni-seminaire-lirdef-montpellier-18mars05.pdf)



- HAUWE, W. V. (1984/1987). *The modern recorder player, I & II*. Mainz: Schott.
- HAYES, K. D. (2011). *The Life and Contributions of Charles Oliver Delanay with a Survey of his Compositional Style Within his Solo Flute Works*. Tesis Doctoral. Tennessee Technological University. Estados Unidos. Recuperado el 22 de noviembre de 2012, de [http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-04112011-153716/unrestricted/Hayes\\_K\\_Treatise\\_2011.pdf](http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-04112011-153716/unrestricted/Hayes_K_Treatise_2011.pdf)
- HAYNES, B. (2001). *The eloquent oboe. A history of the hautboy from 1640 to 1760*. Oxford: Oxford University Press.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1999). La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX. Realidad y perspectivas. *Doce Notas*, 3. (Monográfico Educación). Recuperado el 3 de noviembre de 2010, de <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/hemsey/educacion.html>
- HENNION, A. (1996). Musique ancienne aujourd'hui, quels enseignements pour demain? En *Actes du Colloque du CNR*, 12-14 janvier, (p. 15). Strasbourg: Editions du Conservatoire de Strasbourg.
- HENNION, A. (2007). *La passion musicale. Une sociologie de la médiation*. Paris: Editions Métailié.
- HENNION, A., MARTINAT, F. & VIGNOLLE, J.-P. (1983). *Les Conservatoires et leurs élèves. Rapport sur les élèves et les anciens élèves des écoles de musique agréés par l'État*. Paris: La Documentation Française.
- HERBST, J. A. (1653). *Arte prattica et poëtica*. Frankfurt. [Ed. 1990. New York: Pendragon Press].
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En M. Gómez Muntané, F. Hernández Hernández & H. J. Pérez López (coords.), *Bases para un debate sobre investigación artística*, (pp. 9-49). Madrid: Secretaría General Técnica-MEC- Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- HERNÁNDEZ, F. & SANCHÓ, J. M<sup>a</sup>. (1989). *Para enseñar no basta con conocer la asignatura*. Barcelona: Laia.
- HERNOND, M. (1974). Analysis: The Herding of Sacred Cows? *Ethnomusicology*, (XVIII)2, 219-262.
- HILL, J. W. (2008). *La Música Barroca*. Madrid: Ediciones Akal. [Trad. *Baroque Music. Music in Western Europe, 1578-1750*. New York: WW. Norton & Company, Inc., 2005].
- HODGES, D. A. (1999). Human Musicality. En D. A. Hodges (ed.), *Handbook of Music Psychology*, (pp. 466-555). San Antonio: IMR Press.
- HOSKYNS, J. (2002). Music education: an European perspective. En G. Spruce (ed.), *Teaching Music in Secondary Schools*, (pp. 51-62). New York: Routledge Flamer/Open University Press.
- HOTTETERRE, J. M. (1707a). *Principes de la flute traversiere ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut.-bois. Divisez par Traites*. [Trad. y ed. 1968. *Principles of the Flute, Recorder and Oboe*. London: Barrie & Jenkins].

- HOTTETERRE, J. M. (1707b). *Principes de la flute traversiere ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut.-bois. Divisez par Traites*. [Trad. y ed. 1968. *Principles of the flute, recorder and oboe*. New York: Dover Publications].
- HOTTETERRE, J. M. (1707c). *Principes de la flute traversiere ou flute d'Allemagne. De la flute a bec, ou flute douce, et du haut.-bois. Divisez par Traites*. Paris. [Facsimil. ed. 1998. Firenze: Studio Per Edizioni Scelte].
- HOULE, G. (1987). *Meter in Music, 1600-1800. Performance, Perception, and Notation*. Bloomington: Indiana University Press.
- HOUSE, D. L. (1991). *Jacques Hotteterre "Le Romain": A Study of his Life and Compositional Style*. Ph. D. diss., University of North Carolina at Chapel Hill.
- HOUSSAYE, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang. [3<sup>e</sup> ed.; 1<sup>ère</sup> éd. 1988].
- HUBERMAN, A. M. & MILES, M. B. (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- HUBERMAN, A. M., THOMPSON, Ch. L. & WELLAND, S. (2000). Perspectivas de la carrera de profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- HUGOT, A. & WUNDERLICH, J. C. (1804). *Méthode de Flûte du Conservatoire*. Paris: Conservatoire de Musique.
- HUNT, E. (1962). *The Recorder and its Music*. Hebden Bridge: Peacock Press. [Ed. 1977. London: Eulenburg Books] y [Ed. 1978. *La Flûte à Bec et sa Musique*. Paris: Editions Aug Zurfluh].

## I

- IMBERNÓN, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó [3<sup>a</sup> ed., 1<sup>a</sup> ed. 1994].
- IMBERNÓN, F. (coord.) et al. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- ISHERWOOD, R. M. (1973). *Music in the Service of the King: France in the Seventeenth Century*. Ithaca: Cornell University Press.

## J

- JACOBI, E. R. (1973). *The Music Library*. Michigan: University of Michigan.
- JOHNSEN, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor. [Trad. *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press, 1993].

- JONNAERT, Ph., BARRETTE, J., BOUFRAHI, S. & MASCIOTRA, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: Compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de l'Éducation*, (30)3, 667-696. Recuperado el 25 de mayo de 2010, de <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012087ar.pdf>
- JORGENSEN, E. R. (1997). *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- JORQUERA JARAMILLO, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, 14, s/p. Recuperado el 27 de septiembre de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049894>
- JORQUERA JARAMILLO, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. Didactic Models in Music Teaching: the Case of the Spanish School. *Revista Musical Chilena*, (64)214, 52-74. Recuperado el 10 de enero de 2013, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902010000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902010000200006&script=sci_arttext)
- JOUBERT, C.-H. (1996). *Enseigner la musique. L'état, l'élan, l'écho, l'éternité*. Paris: Van de Velde.

## K

- KENYON, N. (1988). Authenticity and Early Music: Some Issues and Questions. En N. Kenyon (ed.), *Authenticity and Early Music: A Symposium*, (pp. 1-18). Oxford: Oxford University Press.
- KERLAN, A. (2007). De la «haute culture» à la culture dans plusieurs mondes. La culture entre subjectivité et pluralité. *Recherche en Éducation Musicale*, 26, 7-22.
- KERMAN, J. (1985). *Contemplating Music: Challenges to Musicology*. Cambridge: Harvard University Press.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología del análisis del contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

## L

- LACÁRCEL MORENO, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- LANG, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, 23, 9-27. Recuperado el 1 de octubre de 2012, de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR023-02.pdf>
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

- LARTIGOT, J.-C. (1999). *L'apprenti instrumentiste - De la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation de l'enseignement*. Paris: Van de Velde.
- LARTIGOT, J.-C. (2001). L'apprentissage d'un instrument de musique: entre technique et interprétation. *Les Cahiers du CERFEE*, 17, 219-234. Recuperado el 7 de mayo de 2012, de <http://perso.numericable.fr/larclaud/pdf/art1.pdf>
- LARUE, J. (1970). *Guidelines for style analysis*. New York: WW: Norton & Company, Inc.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. & ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92. Jordi Hurtado Editor.
- LAWN, M. & NÓVOA, A. (coords.) (2005). *L'Europe réinventée: regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan. [Trad. 2002. *Fabricating Europe. The Formation of An Education Space*. Dordrecht: Kluwer].
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise, Training Club y Ediciones Gestión 2000.
- LEBRUN, J. *et al.* (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- LEBRUN, J., BÉDARD, J., HASNI, A. & GRENON, V. (éds.) (2006). *Le matériel pédagogique et didactique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris-Montréal: Eska-Guérin. [2<sup>a</sup> ed.; 1<sup>a</sup> ed. 1988].
- LEGENDRE, M.-F. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: Effet de mode ou moteur de changements en profondeur? En F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dirs.), *Compétences et contenus: les curriculums en questions*, (pp. 27–50). Bruxelles: De Boeck.
- LEHMANN, P. (1993). Panorama de la Educación Musical en el mundo. En V. Hemsy de Gainza (ed.), *La Educación Musical frente al futuro* (pp. 13-23). Buenos Aires: Ricordi.
- LENGYEL, P. (1962). La Música y la sociedad. Del trovador andante al ídolo de “juke-box”. *El Correo de la Unesco*, 11, 4-13.
- LENOIR, Y. (2004). L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 47, 9-24.
- LENOIR, Y. (2005). Comment caractériser la fonction enseignante? Éléments pour dépasser le débat entre les tenants de la centration sur l'élève et les tenants de la centration sur le curriculum. *Bulletin CIFEN Centre interfacultaire de formation des enseignants*, 19, 5-17. Recuperado el 3 de febrero de 2011, de <http://www.cifen.ulg.ac.be/puzzle/19/puzzle19.pdf>
- LENOIR, Y. *et al.* (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, CRIE et CRCIE. Recuperado el 3 de febrero de 2011, de [http://www.crie.ca/Publications/ Nouveaux documents CRIE CRCIE/2-Cadre%20concept T1.pdf](http://www.crie.ca/Publications/Nouveaux documents CRIE CRCIE/2-Cadre%20concept T1.pdf)

- LEROY, J.-L. (2010). Principes d'organisation des hauteurs discrètes dans les systèmes musicaux. *Musurgia. Analyse et Pratique Musicales*, (XVII)1, 17-47. Recuperado el 28 de julio de 2011, de [http://congres.eska.fr/pdf/MUSURGIA\\_1\\_2010.pdf](http://congres.eska.fr/pdf/MUSURGIA_1_2010.pdf)
- LESCAT, Ph. (1991). *Méthodes et Traités Musicaux en France 1660-1800. Réflexions sur l'écriture de la pédagogie musicale en France suivies de catalogues systématique et chronologique, de repères biographiques et bibliographiques*. Paris: La Villette, Institut de Pédagogie Musicale et Choréographique.
- LESSARD, A. & BOLDUC, J. (2011). Links between Musical Learning and Reading for First to Third Grade Students: A Literature Review. *International Journal of Humanities and Social Science* (1)7, 109-118. Recuperado el 29 de septiembre de 2012, de [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol.1\\_No.7\\_Special\\_Issue\\_June\\_2011/15.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol.1_No.7_Special_Issue_June_2011/15.pdf)
- LESSARD, A. & BOLDUC, J. (2012). Les effets de deux programmes d'entraînement sur le développement d'habiletés de compréhension, de déchiffrement et de fluidité en lecture d'élèves francophones de deuxième année du primaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, (35)1, 137-155. Recuperado el 2 de febrero de 2012, de [http://www.mus-alpha.com/upload/1009-4092-3-PB-1\\_41.pdf](http://www.mus-alpha.com/upload/1009-4092-3-PB-1_41.pdf)
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- LIBIN, L. (2008). Organology. En *Grove Music Online. Oxford Music Online*. Recuperado el 8 de agosto de 2008, de <http://www.oxfordmusiconline.com/subscribe/article/grove/music/20441>.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, Jueves 4 mayo 2006, páginas 17158 a 17207. Recuperado el 4 de enero de 2009, de [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/loe\\_boe.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/loe_boe.pdf)
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, Jueves 4 de octubre, páginas 28927 a 28942. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre, páginas 97858 a 97921. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
- LÓPEZ CANO, R. (2000). *Música y retórica en el barroco*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filológicas.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, F. J. (1994). *Aspectos de la música del siglo XVIII*. Sevilla: Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo".
- LORENZO QUILES, O. (coord.), HERRERA TORRES, L. & FERNÁNDEZ GUERRERO, J. (2005). *Atención a la diversidad cultural en educación primaria: programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didácticas musicales*. Madrid: MEC / CIDE. (Tercer Premio de Investigación Educativa, 2004. Modalidad Investigación Educativa).

- LOU (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307 de 24 de diciembre de 2001, páginas 49400 a 49422. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- LOU (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89 de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 24042. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- LOULIÉ, É. (1696). *Éléments ou Principes de Musique mis dans un nouvel ordre*. Paris: Christophe Ballard. [Ed. 1971. Genève: Minkoff].
- LRU (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 209 de 1 de septiembre de 1983, páginas 24034 a 24042. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>

## M

- MACE, T. (1676). *Musick's monument. A remembrancer of the best practical musick, both divine, and civil, that as ever been known, to have been in the world. Divided into three parts*. London: T. Ratcliffe & N. Thompson. [Versión digital en <https://archive.org/details/musicksmonumento00mace>]. Recuperado el 12 de febrero de 2011, de <https://archive.org/stream/musicksmonumento00mace#page/n7/mode/2up>
- MACONIE, R. (2007). *La música como concepto*. Barcelona: Acantilado.
- MAESO RUBIO, F. (2001). Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, 213-227. Recuperado el 23 de febrero de 2010, de [http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N13/Francisco\\_Maeso.pdf](http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N13/Francisco_Maeso.pdf)
- MAHAUT, A. (1759). *Méthode pour apprendre en peu de temps à jouer de la flûte traversière*. [Ed. 1972. Genève: Minkoff].
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCHAND, L. (1708). *Premier livre d'orgue*. Paris. [ED 1873. Mainz: Schott Music].
- MARTIN, P. (1995). *Sounds and Society: Themes in the Sociology of Music*. Manchester: Manchester University Press.
- MARTIN AGRICOLA, R. E. (1545). *Musica instrumentalis deutsch*. Leipzig: Breitroff & Hartel (Ed. 1896). [Versión digital <https://archive.org/details/musicainstrumen00eitngoog>].
- MARTÍN MORENO, A. (2001). Bases musicológicas de la Educación Musical. Presupuestos educativos de las Ciencias de la Música *versus* Presupuestos Musicológicos de la Educación Musical. En F. J. Perales *et al.* (eds.), *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, Vol. 1, (pp. 533-544). Granada: Grupo Editorial Universitario.



- MARTÍN MORENO, A. (2005). Pasado, Presente y Futuro de la Musicología en la Universidad española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 53-76. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/1209139915.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1209139915.pdf)
- MARTIN, M. & STELLA, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'Enseignement Supérieur: les options*. Paris: UNESCO. Institut International Planification de l'éducation. Recuperado el 3 de marzo de 2012, de <http://www.er.uqam.ca/nobel/cudcu/publication/ref/25assurance.pdf>
- MARTINEAU, S., GAUTHIER, C. & DESBIENS, J.-F. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. Recuperado el 23 de febrero de 2011, de <http://www.erudit.org/revue/RSE/1999/v25/n3/032010ar.pdf>
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada Edit.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? En Ministerio de Educación de Chile, *Primer seminario internacional de textos escolares*, (pp. 429-436). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado el 14 de mayo de 2012, de [http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia\\_8/imagenes/noticias/SITE.pdf](http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia_8/imagenes/noticias/SITE.pdf)
- MARTÍNEZ RUIZ, M. Á. & SAULEDA PARÉS, N. (2007). *GLOSARIO EEES. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Editorial Marfil. Universidad de Alicante. Recuperado el 4 de mayo de 2010, de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20353/1/Glosario%20EEES.pdf>
- MARTÍNEZ VILLAR, S. (2013). *El repertorio para flauta a solo del siglo XVIII al siglo XX. Historia, análisis y proyección*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado el 24 de febrero de 2014, de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/55991>
- MATTEIS, N. (1682). *The False Consonances of Musick*. [Ed. 1980. Complete facsimile edition with an introduction by James Tyler; Euing Music Collection B.e. 20. Monaco: Editions Chanterelle S. A].
- MATTER, B. B. (1973). *Interpretation of French Music from 1675 to 1775. For Woodwind and Other Performers*. New York: McGinnis & Marx Music Publishers.
- MATTHESON, J. (1739). *Der volkemmene Kapellmeister*. [Trad. A revised translation with critical comentary by Ernest C. Harris. Michigan: UMI research Press, 1981].
- MATTHEW J. E. (1906/7). French Opera before 1750. *Proceedings of the Musical Association*; 33rd Sess., 133-157.
- McPHERSON, G. E. (2006). *The Child as Musician*. Oxford: Oxford University Press.
- MEIRIEU, Ph. (1992). *Apprendre, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro. [Trad. 1989. Apprendre... oui mais comment. Paris: ESF éditeur].
- MEIRIEU, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur.
- MENDEL, A. (1980). The purposes and desirable characteristics of text-critical editions. En E. Olleson (ed.), *Modern Musical Scholarship*, (pp. 14-27). Stocksfield: Oriel Press.

- MERRILL, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59. Recuperado el 3 de marzo de 2011, de <http://mdavidmerrill.com/Papers/firstprinciplesbymerrill.pdf>
- MERSENNE, M. (1636). *Traité de Harmonie Universelle*. Paris: Sebastien Cramoisy. [Ed. 1975. Genève: Minkoff.]
- MESSINA, B. (2007). Aucun apprentissage n'évite le voyage. Notes d'introduction à la Table Ronde: «Transmission d'aspects culturels lors d'un cours d'instrument». *Recherche en Education Musicale*, 26, 79-86. Recuperado el 23 de junio de 2010, de <http://www.mus.ulaval.ca/reem/REM26.pdf>
- MEYER, C. (2001). *Les traités de musique*. Turnhout (Belgium): Brepols Publishers.
- MEYER, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago.
- MICHELS, U. (1992). *Atlas de Música, Vol. II*. Madrid: Alianza.
- MIES, P. (1957). *Textkritische Untercuchungen bei Beethoven*. Bonn: Beethovenhaus.
- MILLER, D. C. (1935). *Catalogue of Books Relating to the Flute*. Cleveland: Private print.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Plan de Acción 2010-2011*. (Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010). Recuperado el 13 de junio de 2010, de <http://www.educacion.es /dctm /ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Documento de trabajo. Propuesta La Organización de las Enseñanzas Universitarias en España*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Recuperado el 13 de junio de 2010, de <http://www.aedean.org/ANECA/PropuestaMECSep06.pdf>
- MONTERO MESA, L. & VEZ, J. M. (2004). Didácticas Específicas. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez & A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. I*, (pp. 427-448). Archidona (Málaga): Aljibe.
- MORENO, S. *et al.* (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 712-723.
- MORIN, E. (1990). *La pensée complexe*. Paris: ESF éditeur.
- MORIN, E. (1991). *La Méthode*. Volume 1. Paris: Points.
- MORIN, E. (1997). La réforme de la pensée. *Revue de Psychologie de la Motivation*, 24, 6-15.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la forma, reforzar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- MOYSE, M. (1934). *Enseignement Complet de la Flûte*. Paris: Alphonse Leduc.



- MOZART, L. (1756). *Versuch einer gründlichen Violinschule*. Augsburg. [Ed. 1985. *Treatise on the Fundamental Principles of Violin Playing*. Oxford: Oxford University Press].
- MUCCHIELLI, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches Qualitatives -Hors-série- 1*, 41-60. Recuperado el 5 de octubre de 2010, de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Actes%20ARQ/texte%20Mucchielli%20actes.pdf>
- MUCHIELLI, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives –Hors Série– 3*, 1-27. Recuperado el 8 de octubre de 2010, de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/MucchielliFINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MucchielliFINAL2.pdf)
- MULDER, M., WEIGEL, T. & COLLINGS, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(3), 37-57. Recuperado el 2 de julio de 2010, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- MUSSARD, P. (1780). *Nouveaux principes, pour apprendre a jouer de la flute traversiere avec des idées precises et raisonnées del principes de musique*. Paris. [Les-cat, P./Saint-Arroman J. Methodes et traites flute traversiere, Vol, 2, Serie I France 1600-1800. Anne Fuzeau Productions].

## N

- NATTIEZ, J.-J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris: Union Générale d'Editions.
- NATTIEZ, J.-J. (1977). À quelles conditions peut-on parler d'universaux de la musique? *The World of Music*, (XIX)1-2, 92-105 y 106-116.
- NATTIEZ, J.-J. (1986). La sémiologie musicale dix après. *Analyse musicale*, 2, 22-33.
- NAULT, T. & FIJALKOW, J. (1999). La gestion de classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), 451-466. Recuperado el 3 de noviembre de 2012, de <http://www.erudit.org/revue/rse/1999/v25/n3/032009ar.pdf>
- NAVÍO GÁMEZ, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. Recuperado el 17 de octubre de 2011, de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337.pdf>
- NEMEITZ, J. C. (1727). *Séjoir a Paris, c'est-à-dire, instructions fidèles, pour les voyageurs de condition*. Leide: J. Van Abcoude. [Reproduction du texte: *La vie privée d'autrefois - Arts et métiers, modes, mœurs, usages des Parisiens du XIIe au XVIIIe siècle d'après des documents originaux ou inédits - Seconde série - La vie de Paris sous la Régence*. Paris: Plon, Nourrit et cie. – Open Libraiiry Bot].
- NEWMANN, F. (1983). *Ornamentation in Baroque and Post-Baroque Music. With Special Emphasis on J. S. Bach*. New Jersey-Chichester West Sussex (UK): Princeton University Press.

NUTHALL, G. & SNOOK, J. (1973). Contemporary models of teaching. En M. W. Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, (pp. 47-77). Chicago: Rand McNally.

## O

OCDE (2003). *La définition et la sélection des compétences clés. Résumé*. Recuperado el 3 de septiembre de 2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> OCDE (2003). *La definición y selección de competencias. Resumen ejecutivo*. (DeSeCo). Recuperado el 1 de enero de 2010, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

OCDE (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris: OCDE. [*Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. (Aperçu)*]. Recuperado el 3 de febrero de 2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/39/43/34990974.pdf>

O'KELLY, E. (1990). *The Recorder Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'KELLY, E. (1995). The Recorder in Education. En J. M. Thomson (ed.), *The Cambridge Companion of the Recorder*, (pp. 84-195). Cambridge: Cambridge University Press.

ORDEN de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 217. Miércoles 9 de septiembre de 1992, pp. 30901-30933. Recuperado el 5 de mayo de 2011, de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-20893](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-20893)

ORDEN de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 158. Sábado 3 de Julio de 1999, pp. 25473-25504. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/1999/07/03/pdfs/A25473-25504.pdf>

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial de Estado*, núm. 312. Sábado 29 diciembre 2007, pp. 53571-53573. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>

ORIO DE ALARCÓN, N. (1992). El profesor especialista en educación musical en la Educación Primaria: formación y acceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 15-33.

ORIO DE ALARCÓN, N. (2001). Estética y creatividad en la Educación ante el nuevo milenio. En N. Oriol de Alarcón (dir.), *La Educación artística clave para el desarrollo de la creatividad*, (pp. 9-23). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

ORIO DE ALARCÓN, N. (2002). El área de "Didáctica de la Expresión Musical". *Revista de Educación*, 328, 155-166.

- ORIOLO DE ALARCÓN, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (3)1, 1-64. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de <http://www.ucm.es/info/reciem/>
- ORIOLO DE ALARCÓN, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 16, 1-33. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf>
- ORIOLO DE ALARCÓN, N. (2010). La investigación en tesis doctorales en España: temática y desarrollo de 1978 a 2009. En *Actas del Seminario Internacional de investigación en educación musical 2010*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Sociedad Española de Musicología.
- OSER, F. K. & BAERISWYL, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: bridging instruction to Teaching. En V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 1031-1065). Washington: AERA. [4ª ed.].

## P

- PADILLA, A. (1994). Les universaux en musique et la définition de musique. En C. Miéreau & X. Hascher (dirs.), *Les Universaux en musique. Actes du 4ième Congrès International sur la signification musicale*, (pp. 219-232). Paris: Publications de La Sorbonne. Centre National de la Recherche Scientifique.
- PADILLA, A. (1995) *Dialéctica y música. Espacio sonoro y tiempo musical en la obra de Pierre Boulez*. Helsinki: University of Helsinki. Departament of Musicology. (Editado por Hakapaino Oy).
- PALACIOS SANZ, J. I. (coord.) (2005a). Presentación. La presencia de la Música en la Educación. (Tema Monográfico: La Educación Musical y sus nuevos retos). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 19-22. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/1209139915.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1209139915.pdf)
- PALACIOS SANZ, J. I. (2005b). La Universidad y la Investigación Musical: de la Teoría a la Praxis. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 123-156. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/1209139915.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1209139915.pdf)
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles. *Recherche et formation*, 16, 7-38. Recuperado el 8 de julio de 2012, de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR016-02.pdf>
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERRENOUD, Ph. (dirs.) (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck [3ª ed., 1ª ed. 1996].

- PAQUETTE, D. (2007). Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 3-21. Recuperado el 23 de mayo de 2010, de [www.recherches-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherches-qualitative.qc.ca/Revue.html)
- PARCERISA ARÁN, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PAUL, J.-J. & SULEMAN, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance: quel rôle pour le système éducatif? *Education et sociétés*, 15, 19-43. Recuperado el 23 de mayo de 2010, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00006357>
- PAZ VÁZQUEZ, J. (2006). *Funciones de las escuelas municipales de música: situación actual y evolución (1991-2004)*. Trabajo de Investigación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 3 de febrero de 2010, de [http://www.mastergestioncultural.com/web/plantillas/index.asp?id\\_arbol=42&idNodoPadre=16](http://www.mastergestioncultural.com/web/plantillas/index.asp?id_arbol=42&idNodoPadre=16)
- PERALES, F. J. et al. (eds.) (2001). *Las Didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI. Vol. I-II*. Granada: Editorial GEU.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 78-114). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., BARQUÍN RUIZ, J. & ANGULO RASCO, J. F. (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ LÓPEZ, H. J. (2006). Investigación y práctica musical: el horizonte del doctorado de música en Europa. En M. Gómez Muntané, F. Hernández Hernández & H.J. Pérez López (coords.), *Bases para un debate sobre investigación artística*, (pp. 51-72). Madrid: Secretaría General Técnica-MEC- Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *De quelques compétences du formateur-expert*. Genève: Université de Genève. Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation – LIFE. Recuperado el 22 de septiembre de 2012, de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_15.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html)
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur. [3ªed.].
- PERRENOUD, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur. Recuperado el 17 de marzo de 2010, de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_18.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html)
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. [Trad. Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF éditeur, 1999].
- PERRENOUD, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris: ESF éditeur.
- PICARD, A. (2013). Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en Éducation Musicale. *Recherche en Éducation Musicale*, 30, 21-44. Recuperado el 20 de junio de 2013, de [http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM\\_30\\_Analyse.pdf](http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_30_Analyse.pdf)

- PINGEL, F. (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*. Paris: UNESCO-Institut Georg Eckert de recherches internationales sur les manuels scolaires.
- PLANTE, J. & BOUCHARD, Ch. (1998). La qualité: sa définition et sa mesure. *Service Social*, (47)1-2, 27-61. Recuperado el 30 de noviembre de 2012, de <http://www.erudit.org/revue/ss/1998/v47/n1-2/706780ar.pdf>
- PLIEGO DE ANDRÉS, V. (2005). Editorial. La ley de la amnesia. *Música y Educación*, 64, 5-6.
- PLIEGO DE ANDRÉS, V. (2006). Editorial. ¿Puede pensar la música? *Música y Educación*, 65, 5-6.
- PLIEGO DE ANDRÉS, V. (2009). La formación del músico profesional. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 74-75, 69-90.
- POLIFONIA WORKING GROUP FOR INSTRUMENTAL AND VOCAL MUSIC TEACHER TRAINING EDUCATION (2010). *Instrumental and vocal Teacher Education: European perspectives*. Utrech: European Commission: Erasmus Network for music Polifonia-AEC. Recuperado el 10 de mayo de 2012, de <http://www.polifonia-tn.org/Beheer/DynamicMedia/PolifoniaIII/AECHandbook-InstrumentalVocalTeacherEducation-EuropeanPerspectives-EN.pdf>
- POTTIER, L. (1993). *Le répertoire de la flûte à bec en France à l'époque baroque*. Tesis Doctoral. Université de la Sorbonne, Paris, Francia.
- POWELL, A. (2002). *The Flute*. London: Yale University Press.
- PRESTON, S. (2002). Wind Instruments. En A. Burton, *A Performer's Guide to Music of the Baroque Period*, (pp. 85-94). London: Associated Board of the Royal Schools of Music.
- PRIETO, J. M. (2000). *Competere*. Recuperado el 8 de julio de 2011, de <http://www.ucm.es/info/Psyap/libros/competere.htm>
- PRIN, J. B. (1742). *Mémoire Sur la Trompette Marine Avec L'Art d'apprendre à jouer de cet instrument Sans Maître. Par Le Sieur Jean Baptiste Prin, Maître à danser de Paris et Musicien de la Ville de Strasbourg. Dédié à Messieurs Les Académiciens du Célèbre Concert de la Ville de Lion*. Disponible en [http://www.clostridium.fr/blog/dotclear/public/2012/lutherie/traite\\_sur\\_la\\_trompette\\_marine.pdf](http://www.clostridium.fr/blog/dotclear/public/2012/lutherie/traite_sur_la_trompette_marine.pdf)
- PROYECTO TUNING (2003). *Tuning Educational Structure in Europe. Informe final*. Bilbao España: Universidad de Deusto.

## Q

- QUANTZ, J. J. (1752). *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*. Berlin. [Ed. 2001. *On Playing the Flute*. London: Faber & Faber].
- QUINTILIANO, M. F. *Institutio Oratoria*. [Trad. *Instituciones Oratorias*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004].



**R**

- RAHN, J. (1982). *A Theory for All Music. Problems and Solutions in the Analysis of Non-Western Forms*. Toronto: University of Toronto Press.
- RAINBOW, B. (1989). *Music in Educational Thought & Practice*. Wales: Boethius Press.
- RAMEAU, J.-P. (1722). *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*. Paris: Ballard. [Trad. 1971. New York: Dover].
- RAMEAU, J.-P. (1724). *Pièces de clavecin*. Paris: Charles-Etienne Hochereau. [Ed. 1978. Paris: Le Pupitre. Éditions Alphonse Leduc & Cie].
- RAMEAU, J.-P. (1760). *Code de musique pratique, ou méthode pour apprendre la musique*. Paris. En R. Jacobi (1969), *Complete theoretical writings*, 4. Indiana: American Institute of Musicology.
- RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1998). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF éditeur [2ª éd.; 1ª éd. 1997].
- RAYNOR, H. (1972). *A Social History of Music from the Middle Ages to Beethoven*. New York: Schoken Books.
- REAL DECRETO 1888/1984, de 26 de septiembre por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 257, 26 de octubre de 1984, pp. 31051-31086. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-20358](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-20358)
- REAL DECRETO 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 206, Jueves 27 de agosto de 1992, pp. 29781- 29800. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-20358](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-20358)
- REAL DECRETO 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134, Martes 6 de Junio 1995, pp. 16607-16631. Recuperado el 4 de mayo de 2009, de <http://www.boe.es/boe/dias/1995/06/06/pdfs/A16607-16631.pdf>
- REAL DECRETO 1125/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones superiores (universitarias), de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 224, Jueves 18 septiembre 2003, pp. 34355-34356. Recuperado el 12 de enero de 2009, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 293, Viernes 8 diciembre 2006, pp. 43053-43102. Recuperado el 4 de mayo de 2009, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

- REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 18, Sábado 20 de enero 2007, pp. 2853-2900. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/20/pdfs/A02853-02900.pdf>
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5, Viernes 5 de enero de 2007, pp. 677-773). Recuperado el 4 de mayo de 2009, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
- REAL DECRETO 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 81, Miércoles 4 de abril, pp. 14669 a 14671. Recuperado el 6 de agosto de 2009, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/04/pdfs/A14669-14671.pdf>
- REAL DECRETO 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 259, Martes 27 de octubre de 2009, pp. 89743-89752. Recuperado el 4 de febrero de 2010, de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-17005](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-17005)
- REAL DECRETO 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2010, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 137, Sábado 5 de junio de 2010, pp. 48480-48500. Recuperado el 30 de junio de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8955.pdf>
- REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 161, Sábado 3 de julio de 2010, pp. 58454-58468. Recuperado el 3 de junio de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>
- REAL DECRETO 900/2010, de 9 de julio, por el que el título de Profesor de Música, regulado al amparo del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, y el diploma de Cantante de Ópera, expedido al amparo del Decreto 313/1970, de 29 de enero, se declaran equivalentes a las titulaciones a que se refiere el artículo 96.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para impartir las enseñanzas elementales y profesionales de música establecidas en dicha Ley. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 169, Martes de 13 de julio de 2010, pp. 61465-61467. Recuperado el 2 de octubre de 2010, de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/13/pdfs/BOE-A-2010-11092.pdf>
- REAL DECRETO 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 35. Jueves de 10 febrero de 2011, pp. 1465-61467. Recuperado el 5 de mayo de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>
- REAL DECRETO 707/2011, de 20 de mayo, por el que se crea la especialidad de Flamenco en las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música y se regula su contenido básico. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 137, Jueves 9 de junio de 2011, pp. 57649-57654. Recuperado el 2 de julio de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/06/09/pdfs/BOE-A-2011-9988.pdf>

- REAL DECRETO 21/2015, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 33, Sábado 7 de febrero de 2015, pp. 10319-10324. Recuperado el 27 de febrero de 2014, de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-1157](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-1157)
- REY, A. (1989). Linguistic absolutism. En D. Hollier (ed.), *A New History of French Literature*, (pp.373-379). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- REY, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. En Y. Lenoir *et al.* (dirs.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (pp. 25-40). Sherbrooke: Editions du C.R.P.
- REY, O. (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 34, 1-9. (Service de Veille scientifique et technologique). Recuperado el 15 de septiembre de 2010, de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/34-avril-2008.pdf>
- RIBIÈRE-RAVERLAT, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école: écoute musicale, écoute des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- RICHARD, J.-F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Colin.
- RICHAUDEAU, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris: UNESCO.
- RIESCO GONZÁLEZ, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- RITTERMAN, J. (2006). Sobre la enseñanza de la interpretación. En J. Rink (ed.), *La interpretación musical*, (pp. 97-110). Madrid: Alianza Música.
- ROBERT, F. (2005). Une approche conceptuelle de la qualité en éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 13, 115-125. Recuperado el 2 de noviembre de 2012, de [http://www.f-robert.com/fr/pdf/DSE13\\_Robert\\_final.pdf](http://www.f-robert.com/fr/pdf/DSE13_Robert_final.pdf)
- ROCHE, D. (1996). Académies et académisme: le modèle français au XVIIIe siècle. *MEFRIM, Mélanges de l'École Française de Rome, Italie et la Méditerranée*, (108)12, 643-658. Recuperado el 29 de marzo de 2011, de [http://www.Persée.fr/web/revues/home/prescript/article/mefr\\_1123-891\\_1996\\_num\\_108\\_2\\_4461](http://www.Persée.fr/web/revues/home/prescript/article/mefr_1123-891_1996_num_108_2_4461)
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1985). *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, J. (2004). Material Didáctico. Material Impreso. Materiales Curriculares. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. II*, (pp. 215-224). Archidona (Málaga): Aljibe.
- RODRÍGUEZ-QUILES-GARCÍA, J. A. (2000). Investigación Cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. *Léeme. Revista de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf>



- RODRÍGUEZ QUILES-GARCÍA, J. A. (2003). ¿Es necesaria una educación musical para todos? *Revista Electrónica de LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 12. Recuperado el 15 de febrero de 2009, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquil.htm>
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2001). *Os materiais curriculares impresos e a Reforma Educativa en Galicia-España, Santiago de Compostela*. Tese (Doutorado em Educação) Universidad de Santiago de Compostela, España.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2007). La investigación sobre los libros de texto y materiales curriculares. En AA.VV., *Primer Seminario Internacional de textos escolares*, (pp. 185-191). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado el 14 de marzo de 2011, de [http://portal.textosescolares.cl/i\\_magen/File/site/SITE.pdf](http://portal.textosescolares.cl/i_magen/File/site/SITE.pdf)
- ROEGIERS, X. (1999a). Compétences et situation d'intégration. *Les Cahiers de l'IPM*, 2, 19-25. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de <http://www.ipm.ucl.be/cahiersIPM/Cahier2.pdf>
- ROEGIERS, X. (1999b). Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens. *Forum Pédagogies*, 1, 24-31. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Poverty\\_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts\\_Geneve04\\_Roegiers\\_Savoirs\\_Capacit%C3%A9s\\_FR.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Geneve04_Roegiers_Savoirs_Capacit%C3%A9s_FR.pdf)
- ROMAINVILLE, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- ROSEN, Ch. (1971). *The Classical Style. Haydn, Mozart, Beethoven*, New York: W.W. Norton & Company. Recuperado el 2 de enero de 2012 de [http://www.amazon.com/Classical-Style-Mozart-Beethoven-Expanded/dp/0393317129#reader\\_0393317129](http://www.amazon.com/Classical-Style-Mozart-Beethoven-Expanded/dp/0393317129#reader_0393317129)
- ROUSSEAU, J. J. (1768). *Dictionnaire de Musique*. [Trad. Ed. 2007. *Diccionario de Música*. Madrid: Ediciones Akal].
- ROWLAND JONES, A. (1992). *Playing Recorder Sonatas: Interpretation and Technique*. Oxford: Clarendon Press.
- ROY, D. (1991). *Étude sur l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski (Québec): Service de Recherche et perfectionnement.
- RUBIN-RABSON, G. (1941). Studies on the psychology of memorizing piano music, VI. A comparison of three degrees of over learning. *Journal of Educational Psychology*, 32, 688-696.
- RUÉ, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Año II. Número Monográfico 1 "Formación centrada en competencias". Recuperado el 2 de noviembre de 2011, de [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1/](http://www.redu.m.es/Red_U/m1/)
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.
- RUPPIN, V. (2010). Quels sont les effets de l'éducation artistique? Étude d'une situation paradoxale. *Recherches en Éducation*, 8, 129-139.
- RUSINEK, G. (2003). El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 19, 49-62.

- RUSINEK, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense e Investigación en Educación Musical*, 5(1). Recuperado el 25 de mayo de 2012, de <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>
- RUSINEK, G. (2007). Tradition and Change in the Spanish Curriculum. - International Commentaries-. En L. Bresler (ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, (pp- 173-174). Dordrecht: The Netherlands: Springer.
- RYCHEN, D. S. (2003a). A Frame of Reference for Defining and Selecting Key Competencies in an International Context. En D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (eds.), *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, (pp. 107-116). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- RYCHEN, D. S. (2003b). Key Competencies: Meeting Important Challenges in Life. En D. S. Rychen & L. H. Salganik (eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, (pp. 63-107). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (eds.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Aljibe.

## S

- SAAVALA, T. et al. (2008). *Cluster Key Competences Curriculum Reform: Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007*. European Commission: Directorate General for Education and Culture, Lifelong Learning: policies and programme – School education.
- SADIE, S. (ed.) (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians (NG)*. Londres: MacMillan Publishers Limited. (French Flute School, Ornaments y Transposition and Transposing instruments).
- SADIE, S. (2009). Louis XIV, King of France. En *Grove Music Online; Oxford Music Online*. Recuperado el 27 de abril de 2009, de <http://www.oxfordmusiconline.com/80/subscriber/article/grove/music/17037>,
- SÁEZ ALONSO, R. (1996). Plan de investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 321-326.
- SALGANIK, L. H., RYCHEN, D. S., MOSER, U. & KONSTANT, J. (1999). *Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Newchâtel: Oficina Federal de Estadísticas de Suiza. Recuperado el 3 de septiembre de 2011, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>
- SARGET, M. A. (2000). *Evolución de los Conservatorios de Música a través de las disposiciones legales en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. UNED. Madrid, España.
- SAUVEUR, J. (1701). *Principes d'acoustique et de musique ou système général des intervalles des sons*. [Ed. 1973. Genève: Éditions Minkoff].

- SCHEERENS, J. (2004). Perspectives on Education Quality, Education Indicators and Benchmarking. *European Educational Research Journal*, (3)1, 115-138. Recuperado el 15 de Julio de 2012, de [http://www.wwwords.co.uk/eerj/cont\\_e nt/pdfs/issue3\\_1.asp](http://www.wwwords.co.uk/eerj/cont_e nt/pdfs/issue3_1.asp)
- SCHELLENBERG, E. G., NAKATA, T., HUNTER, P. G., & TAMOTO, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Tests of children and adults. *Psychology of Music*, 35, 5-19.
- SCHICKHARDT, J. C. (1720). *Principes de la flûte*. Amsterdam. [Mohlmeier, S. / Thouvenot, F. *Methodes et traites flute traversiere*, Vol. 3. Serie III Europe. Anne Fuzeau Productions].
- SCHILLINGER, A. (1995). De la musique à l'éducation musicale. En M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*, (pp. 203-235). Paris: ESF éditeur.
- SCHNABEL, A. (1970). *My life and Music*. Gerrards Cross, Bucks: Colin Smythe Ltd.
- SCHNAPPER, A. (1988). The King of France as collector in the seventeenth century. En R. I. Rotberg & T. K. Rabb (eds.), *Art and History: Images and Their Meaning*, (pp. 185-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHOENBERG, A. (1977). *Le Style et l'Idée*. Paris: Bouchet / Chastel.
- SCHWEDLER, M. (1897). *Katechismus der Flöte und des Flötenspiels*, (En ediciones posteriores de 1910 y 1923 aparece como *Flöte und Flötenspiel*.) [Ed. 1987. *Schwedler's "Flute and Flute Playing"*. D. M. Dissertation Northwestern University].
- SEASHORE, C. E. (1938). *Psychology of Music*. New York: Dover.
- SEGUIN, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*. Paris: Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes. UNESCO. Recuperado el 2 de febrero de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000869/086964f.pdf>
- SEIP, I. (1996). Vitenskapens estetiske dimensjon. En B. Molander (ed.), *Mellan konst och Vetande*, (pp. 23-32). Göteborg: Daidalos.
- SHAFFER, L. H. (1981). Performances of Chopin, Bach and Bartók. Studies in motor programming. *Cognitive Psychology*, 13, 326-276.
- SHARP, C. & LE METAIS, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- SHAVELSON, R. J., MCDONNELL, L. M. & OAKES, J. (1991). What are educational indicators and indicator systems? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(11). Recuperado el 2 de enero de 2013, de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=11>
- SHULMAN, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*. [3ª ed.], (pp. 3-36). New York: MacMillan Publishing Company. [Edición castellana: Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (ed.) (1990), *La investigación de la enseñanza, I, Enfoques, teorías y métodos*, (pp. 8-90). Barcelona: Paidós-MEC].

- SHULMAN, L. S. (1986b). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- SHULMAN, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-31.
- SIGNORILE, M. (1970). Musique, fait social et complexité: quelques suggestions. *Les Documents du R.I.C.* Recuperado el 17 de agosto de 2011, de <http://www.intelligence-complexite.org/nc/fr/documents/recherche-dun-document.html>
- SIGNORILE, M. (1993). *Musique et société: le modèle d'Arles à l'époque de l'absolutisme (1600-1789)*. Paris-Genève: Minkoff éditions.
- SLOBODA, J. A. (1985). *The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- SLOBODA, J. A. (ed.) (1988). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. Oxford: Clarendon Press.
- SLOBODA, J. A. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, 110-120.
- SLOBODA, J. A. (2005). *Exploring the Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- SOLNON, J. F. (1987). *La Cour de France*. Paris: Fayard.
- SONNTAG, M. (2002). Le schéma d'action: outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue Française de Pédagogie* (138)1, 29-38. Recuperado el 1 de mayo de 2012, de: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2861](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2861)
- SOURIAU, E. (dir.) (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Madrid: Akal. [Trad. *Vocabulaire d'Esthétique*. Paris: P. U. F., 1990].
- SPROGIS, E. (2005). Enseignement de la musique et action culturelle. *Recherche en Education Musicale*, 26, 87-99. Recuperado el 2 de julio de 2010 de [http://www.mus.ulaval.ca/reem/REM26\\_Sprogis.pdf](http://www.mus.ulaval.ca/reem/REM26_Sprogis.pdf)
- STRAVINSKY, I. (1942). *Poética musical*. Barcelona: Acantilado.
- SUBIRATS BAYEGO, M<sup>a</sup> Á. (2001). Líneas de investigación en Didáctica de la Expresión Musical. En F. J. Perales *et al.* (eds.), *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI, Vol. 1*, (pp. 855-860). Granada: Grupo editorial Universitario.
- SUBIRATS BAYEGO, M<sup>a</sup> Á. (2004a). Pedagogía musical. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez & A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica, Vol. II*, (pp. 382-383). Archidona (Málaga): Aljibe.
- SUBIRATS BAYEGO, M<sup>a</sup> Á. (2004b). Educación Musical (Didáctica de la). En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez & A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica, Vol. I*, (pp. 503-510). Archidona (Málaga): Aljibe.
- SUBIRATS BAYEGO, M<sup>a</sup> Á. (2005). La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19)1, 39-51. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/1209139915.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1209139915.pdf)

SUBIRATS BAYEGO, M<sup>a</sup> A. (2011). La Investigación en Didáctica de la Expresión Musical. *Educatio Siglo XXI*, (29)1, 175-194. Recuperado el 22 de enero de 2012, de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119931>

SWANWICH, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge. [Trad. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, 1991] Recuperado el 5 de junio de 2009, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#marco](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco)

## T

TAFFANEL, C. P. & GAUBERT, P. (1923). *Méthode Complète de Flute*. Paris: Éditions Musicales Alphonse Leduc.

TAPRAY, J.-P. (1789). *Premiers éléments du clavecin ou du piano*. Paris. [Lescat, P. / Saint-Arroman J. Methodes et traites 7, Piano forte Serie I France 1600-1800. Anne Fuzeau Productions].

TARDIF, J. (1996) Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. En Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand & Y. Mariani (dirs.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, (pp. 31-46). Lyon: Centre de Recherche et de Développement Pédagogique.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education. Synthèse par François Georges (2007). Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de [http://www.labse.net/~georges/des\\_tardif\\_competence\\_def.pdf](http://www.labse.net/~georges/des_tardif_competence_def.pdf)

TARDIF, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (dirs.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.

TARLING, J. (2004). *The Weapons of Rhetoric, a guide for musicians and audiences*. Hertfordshire: Corda Music Publications.

TARUSKIN, R. (1996). *Text and Act: Essays on Music and Performance*. New York: Oxford University Press.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. (Teacher professionalisation in the European 2010 scenario. A training point of view). *Revista de Educación*, 349, 463-477. Recuperado el 3 de mayo de 2010, de [http://www.Revista\\_educacion.mec.es/re349/re349\\_22.pdf](http://www.Revista_educacion.mec.es/re349/re349_22.pdf)

TICK, J. & ERIKSON, M. D. (2009). Women in music, §II: Western classical traditions in Europe & the USA. En *Grove Music Online. Oxford Music Online*. Recuperado el 8 de octubre de 2012, de <http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/52554pg2>,

TOFF, N. (1979). *The Development of the Modern Flute*. New York: Taplinger Publishing Co, Inc.

TOFF, N. (1996). *The Flute Book*. New York: Oxford University Press.

TÓJAR HURTADO, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.



- TORCHON, F. V. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et Formation*, 47, 89-103. Recuperado el 20 de enero de 2011, de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047.pdf>
- TORRES MULAS, J. (2000). El documento musical: ensayo de tipología. *Cuadernos de documentación multimedia*, 10, 743-748. [Monográfico dedicado al I Congreso Universitario de Ciencias de la Documentación. Teoría, historia y metodología de la Documentación en España (1975-2000)]. Recuperado el 10 de mayo de 2012, de <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/Jtorres.pdf>
- TRATADO DE MAASTRICH (1992). Sobre la Unión Europea. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C191, de 29.7.1992, (pp. 1-112).
- TRICHET, P. (1640). *Traité des instruments de musique*, Genève: Minkoff [Reédition de 1978].
- TROMLITZ, J. G. (1791). *Ausführlicher und gründlicher Unterricht die Flöte zu spielen*. Leipzig: Adam Friedrich Böhme. [Trad. *The Virtuoso Flute-Player*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991].
- TULOU, J. L. (ca. 1851). *Méthode de Flûte Progressive et Raisonnée*. Paris. [Genève: Minkoff, 1973].
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2009). *Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique*. (French edition). Conseil de l'Europe: Education and Culture DG-AEC-Polifonia. Universidad de Deusto. University of Groningen. Recuperado el 25 de junio de 2011, de <http://www.bologna-and-music.org/content.asp?id=1781&lang=fr>
- TUNING PROJECT EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Comisión Europea. Education and Culture. Sócrates-Tempus. Recuperado el 28 de junio de 2012, de [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/GeneralBrochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/GeneralBrochure_Spanish_version.pdf)
- TÜRK, D. G. (1789). *Klavierschule oder Anweisung zum Klavierspielen für Lehrer und Lernende mit kritischen Anmerkungen*. Schwickert, Leipzig/Hemmerde und Schwetschke, Halle. [Trad. *The Clavier School*. Kassel: Bärenreiter Verlag, 1962].

## U

- UNESCO (1993). *Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur*. (Versión integral en inglés). Recuperado el 29 de junio de 2010, de <http://www.unesco.org/education/information/standards/french/unesco.htm>
- UNESCO (1998a). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritario para el cambio y desarrollo de la Educación Superior*. Aprobados por la Conferencia mundial sobre la Enseñanza Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Paris, 5-9 de octubre Unesco. Recuperado el 15 de junio de 2010, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

- UNESCO (1998b). *Conferencia mundial sobre la Enseñanza Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe final*. Unesco: Paris, 5-9 de octubre. Recuperado el 3 de febrero de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (1998c). *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle: Vision et actions*. Document de travail. ED-98/Conf.202/5. [Autor principal, J.-M. De Ketele.]. Recuperado el 3 de febrero de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602fo.pdf> y de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/ket-f.html>
- UNESCO (2002). *Manuels scolaires et matériels didactiques: éléments de la qualité de l'éducation contribuant à promouvoir la paix, les droits de l'homme, la compréhension mutuelle et le dialogue*. Réunion d'experts, 12-13 décembre, Paris. Recuperado el 3 de febrero de 2011, de [http://www.unesco.org/education/pdf/note\\_information\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/note_information_fr.pdf)
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Paris: UNESCO. Recuperado el 3 de febrero de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNESCO (2006). *Feuille de route pour l'éducation artistique. Conférence mondiale sur l'éducation artistique: Développer les capacités créatrices pour le 21<sup>ème</sup> siècle*. Recuperado el 27 de febrero de 2011, de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/FINALREPORT\\_FR.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/FINALREPORT_FR.pdf)
- UNESCO (2007). *Estrategia a Plazo Medio para 2008-2013*. 31C/4. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 2 de marzo de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999s.pdf>
- UNESCO (2012). Resolución 36/C55. *Actas de la Conferencia general de la UNESCO*, París, 25 de octubre - 10 de noviembre de 2011. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 2 de febrero de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002150/215084s.pdf>

## V

- VALENTINE, V. (2005). La recherche documentaire en éducation musicale: outils de repérage francophones et anglophones. *Journal de Recherche en Education Musicale*, (4)2, 67-97. Recuperado el 1 de marzo de 2009, de [http://www.omf.paris-sorbonne.fr/gsem/jrem/JREM\\_vol4\\_n2\\_2005.pdf](http://www.omf.paris-sorbonne.fr/gsem/jrem/JREM_vol4_n2_2005.pdf)
- VALLAS, L. (éd.) (1908). Une mémoire sur la trompette marine [de Jean-Baptiste Prin]. *Bulletin français de la SIM (ancien Mercure Musical)*, 5, 1176-1191.
- VALLE, J. M. (2009). La armonización de la Educación Superior europea. El Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, 1-19. Recuperado el 24 de junio de 2011, de [http://adide.org/revista/images/stories/pdf/10/ase10\\_monog02.pdf](http://adide.org/revista/images/stories/pdf/10/ase10_monog02.pdf)

- VALLE, J. M. & MANSO, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. Key competences as a trend in the supranational educational policies of the European Union. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 12-33. Recuperado el 24 de noviembre de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re2013.pdf?documentId=0901e72b8176d64d>
- VAN DEN AKKER, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. En J. van den Akker; W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends*, (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- VAN DEN AKKER, J. (2006). Curriculum development re-invented. En J. Letschert (ed.), *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO (1975-2005), (pp. 16-29). Leiden, the Netherlands, 7-9 December 2005. Enschede: SLO.
- VAN DEN AKKER, J. (2007). Materiales pedagógicos ejemplares como catalizadores en el currículum y desarrollo docente. En AA.VV., *Primer Seminario Internacional de textos escolares*, (pp. 134-140). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado el 14 de marzo de 2011, de <http://portal.Textose escolares.cl/imagen/File/site/SITE.pdf>
- VANDERHAGEN, A. (1785). *Méthode nouvelle et raisonnée pour la clarinette*. Paris: Boyer et Le Menu.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- VARGAS, C. (2006). Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. En M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, (pp. 13-35). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- VAUGHN, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, (34)3-4, 149-166.
- VETTER, P. (1997). L'influence de l'éducation musicale intensive sur le développement de l'enfant. *Résonances*, 2, 6-7.
- VICENTE, A. & ARÓSTEGUI, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *Revista Electrónica de LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 12. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vicenteetal03.pdf>
- VICENTE, A., SUBIRATS, M<sup>a</sup> A. & IBARRA, J. (2010). La formación de los docentes en Educación Musical en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14, 155-170.
- VILAR, S. (1997). *La nueva racionalidad: comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- VILAR i MONMANY, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 13. Recuperado el 22 de febrero de 2008, de <http://musica.Rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf>



- VIRDUNG, S. (ca. 1511). *Musica getutscht*. Berlin: Gesellschaft fur Musikforschung. [Versión digital <https://archive.org/details/musicagetutschtu00vird>]. Recuperado el 5 de mayo de 2011, de <https://archive.org/stream/musicagetutschtu00vird#page/n5/mode/2up>
- VITET, L. (1861). *L'Académie Royale de Peinture et de Sculpture*. Paris: Michel Lévy, Frères. [Versión digital en <https://archive.org/details/lacadmieroyaled00vitegoog>]. Recuperado el 2 de marzo de 2010, de <https://archive.org/stream/lacadmieroyaled00vitegoog#page/n12/mode/2up>
- VULLIAMY, G. & SHEPHERD, J. (1984). The application of a critical sociology to music education. *British Journal of Music Education*, 1, 247-266.
- VV. AA. (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.

## W

- WAGENAAR, R. & GONZÁLEZ, J. (eds.) (2003). *The Tuning Educational Structures in Europe Project*. Informe final. Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Recuperado el 2 de septiembre de 2011, de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/docfase1/Tuning%20Educational.pdf>
- WARNER, T. (1967). *An annotated Bibliography of Woodwind Instruction Books, 1600-1830*. Detroit: International Inventory of Musical Sources.
- WELCH, C. (1911). *Six lectures on the recorder and other flutes in relation to literature*. London: H. Frowde. [Versión digitalizada, [https://openlibrary.org/books/OL7174253M/Six lectures on the recorder and other flutes in relation to literature](https://openlibrary.org/books/OL7174253M/Six_lectures_on_the_recorder_and_other_flutes_in_relation_to_literature)].
- WESTERA, W. (2001). Competences in education: a confusión of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, (33)1, 75-88. Recuperado el 6 de febrero de 2009, de <http://www.open.ou.nl/WIM/publicationspdf/CompetencesWW.pdf>
- WILLIAMS, R. (1975). *The Long Revolution*. London: Penguin. [2ª ed.; 1ª ed. 1961].
- WHITAKER, M. (2006). Séance I: l'Employabilité des musiciens – quatre points de vue. En *Rapport Congrès de AEC, 2006*. Recuperado el 3 de marzo de 2012, de [http://www.aec-music.eu/userfiles/File/report-aec-congress-2006-final-fr\(1\).pdf](http://www.aec-music.eu/userfiles/File/report-aec-congress-2006-final-fr(1).pdf)

## Y

- YOUTH MUSIC (2002). *Creating a Land with Music: The Work, Education and Training of Professional Musicians in the 21st Century*. London: Youth Music.

**Z**

- ZABALA, A. & ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant un passeur culturel*. Paris: ESF éditeur.
- ZALDÍVAR GRACIA, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y «performativa». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19)1, 95-122. Recuperado el 3 de febrero de 2010, de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/1209139915.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1209139915.pdf)
- ZARLINO, G. (1558). *Le institutioni harmoniche*. [Edition Facsímil, 1966. New York: Ridgewood].





## ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS





## ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

<b>CUADROS</b>	<b>Pág.</b>
Cuadro 1. Objetivos estratégicos y conexos.....	139
Cuadro 2. Visión general y definición de las competencias clave.....	142
Cuadro 3. Órdenes de <i>saberes</i> que configuran el concepto de competencia: su descripción.....	148
Cuadro 4. Descripción de los componentes de la competencia clave <i>Conciencia y expresión culturales</i> .....	150
Cuadro 5. Descripción de los elementos estructurales curriculares de las enseñanzas profesionales de música.....	169
Cuadro 6. Descripción de los elementos estructurales curriculares de las enseñanzas artísticas superiores. ....	175-176
Cuadro 7. Principios de base para una enseñanza eficaz.....	223
Cuadro 8. Grado de movilización de las competencias profesionales docentes requeridas en las fases operativas en contextos de enseñanzas musicales.....	230
Cuadro 9. Rasgos de la concepción de la gestión de la situación pedagógica en los tratados de la época barroca en Francia.....	242
Cuadro 10. Descripción de las funciones de los métodos en términos operativos.....	246
Cuadro 11. Elementos estructurales de una obra pedagógica: un sistema referencial de organizadores previos.....	253
Cuadro 12. Elementos organizativos de una obra pedagógica: un sistema referencial de estructuración interna.....	254
Cuadro 13. Unidades de la estructura y la organización para el análisis de un método instrumental.....	255
Cuadro 14. Unidades de contexto, de registro y categorías de análisis para el <i>primer nivel de análisis</i> .....	290
Cuadro 15. Unidades de contexto, de registro y categorías de análisis para el <i>segundo nivel de análisis</i> .....	291
Cuadro 16. Unidades de contexto, de registro y categorías de análisis para el <i>tercer nivel de análisis</i> .....	293
Cuadro 17. Composición del volumen con la versión en castellano del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, sobre facsímil en francés de 1728 .....	297
Cuadro 18. Modelos de flautas, constructores, características y diapasón actual.....	398-400
Cuadro 19. Correspondencias vocálicas entre el francés, el alemán y el inglés.....	409
Cuadro 20. La Retórica. Autores y obras significativas.....	421

<b>FIGURAS</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1. Sectores 1 y 3 de este trabajo.....	20
Figura 2. Correspondencia entre los capítulos de esta tesis doctoral y las etapas y procedimientos del itinerario de investigación.....	31
Figura 3. Disciplinas conexas que aportan sus datos sobre el objeto de estudio.....	38
Figura 4. Red nocional constitutiva de los sectores de contenidos, en torno a las dimensiones y elementos de la <i>competencia</i> .....	151
Figura 5. Componentes competenciales y fases operativas para los objetivos de las situaciones pedagógicas de las enseñanzas musicales.....	155
Figura 6. Articulación y descripción de los componentes competenciales correspondientes a los ejes curriculares de una disciplina instrumental.....	162
Figura 7. Elementos objeto de armonización <i>para</i> y <i>en</i> la gestión de las situaciones pedagógicas.....	206
Figura 8. Factores de la identidad profesional del músico.....	210
Figura 9. Perfil profesional del docente de las disciplinas instrumentales y lógicas de acción a través de un modelo didáctico.....	214
Figura 10. Informaciones del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre para su estudio analítico.....	272
Figura 11. Modelización del análisis de la dimensión pedagógica del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre.....	288
Figura 12. La posición de las manos.....	396
Figura 13. Ilustración del empleo de las consonantes y vocales.....	409
Figura 14. Ornamentos comparados de las tablas de (a) F. Couperin (1722a), (b) L. Marchand (1708) y (c) J.-P. Rameau (1724).....	435



**TABLAS**

Tabla I. Datos identificativos y profesionalizadores de <i>La Musique de la Grande Écurie</i> .....	54
Tabla II. Datos identificativos y profesionalizadores de <i>La Musique de la Chambre</i> .....	57
Tabla III. Datos identificativos y profesionalizadores de <i>La Chapelle Royale</i> ...	60
Tabla IV. Datos institucionales y funcionales del sistema de <i>académies</i> .....	64
Tabla V. Autores relevantes de las instituciones vinculadas al arte de la música: sus publicaciones / tratados y contenidos.....	65-67
Tabla VI. Descripción de tratados de la época barroca, por instrumento/disciplina Partes I a V.....	83-89
Tabla VII. Descripción de las formas de edición y sus características en una vertiente pedagógica para la Música Antigua.....	97
Tabla VIII. Descripción de las perspectivas y visiones sobre el significado de la música.....	128
Tabla IX. Descripción de los componentes de la competencia clave <i>Expresión cultural</i> .....	149
Tabla X. Para la relación entre objetivos, competencias y contenidos (1º y 2º ciclos de las enseñanzas musicales profesionales y superiores).....	158-159
Tabla XI. Aspectos organizativos curriculares de las enseñanzas profesionales de música, en relación con las propuestas del Proyecto Tuning. Partes I. IV.....	170-173
Tabla XII. Aspectos organizativos curriculares de la especialidad Interpretación, en relación con las propuestas del Proyecto Tuning. Partes I a VII.	
Tabla XIII. Caracterización de los componentes determinantes de la profesionalidad del docente.....	216
Tabla XIV. Referencial de <i>indicadores</i> de las <i>competencias profesionales docentes</i> en los contextos musicales y educativos: funciones y actuaciones profesionales docentes.....	224-225
Tabla XV. Sistema referencial de los esquemas de acción: fases operativas y acciones y tareas docentes.....	227
Tabla XVI. Referencial de las <i>competencias profesionales docentes</i> movilizadas en las <i>fases operativas</i> propias de una enseñanza eficaz, en contextos de enseñanzas musicales.....	228-229
Tabla XVII. Descripción de las funciones complementarias de un manual.....	248
Tabla XVIII. Sistema de referencia –nocional-, de las cualidades de la calidad para el análisis de los métodos.....	263
Tabla XIX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Prefacio del Tratado</i> .....	299-300
Tabla XX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo Primero</i> del <i>tratado de la Flauta Travesera</i> .....	300-302
Tabla XXI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo II</i> del <i>tratado de la Flauta Travesera</i> .....	302-303
Tabla XXII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo III</i> del <i>tratado de la Flauta Travesera</i> .....	304-305

Tabla XXIII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo IV del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	306-307
Tabla XXIV. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo V del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	307-309
Tabla XXV. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo VI del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	309-311
Tabla XXVI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo VII del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	311-312
Tabla XXVII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo VIII del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	313-315
Tabla XXVIII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo IX del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	315-317
Tabla XXIX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo I del tratado de la Flauta de Pico</i> .....	317-318
Tabla XXX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo II del tratado de la Flauta de Pico</i> .....	318-320
Tabla XXXI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo III del tratado de la Flauta de Pico</i> .....	321-322
Tabla XXXII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Capítulo IV del tratado de la Flauta de Pico</i> .....	322-323
Tabla XXXIII. Relación del Tratado con los <i>objetivos</i> curriculares del Instrumento Flauta de Pico de las <i>enseñanzas profesionales de Música</i> .....	333
Tabla XXXIV. Relación del Tratado con los <i>contenidos</i> curriculares del Instrumento Flauta de Pico de las <i>enseñanzas profesionales de Música</i> .....	333-334
Tabla XXXV. Relación del Tratado con los <i>Perfiles profesionales en la especialidad de Interpretación</i> de las enseñanzas para las especialidades instrumentales de los niveles superiores.....	336
Tabla XXXVI. Relación del Tratado con los <i>contenidos en la especialidad de Interpretación</i> de las enseñanzas para las especialidades instrumentales de los niveles superiores.....	337
Tabla XXXVII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza del Capítulo Primero del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	340-341
Tabla XXXVIII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza del Capítulo II del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	342-343
Tabla XXXIX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza del Capítulo III del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	344-346
Tabla XL. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza del Capítulo IV del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	346-348
Tabla XLI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza del Capítulo V del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	348-350
Tabla XLII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza del Capítulo VI del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	350-351

Tabla XLIII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza</i> del <i>Capítulo VII del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	352-353
Tabla XLIV. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>Estrategias y procedimientos de enseñanza</i> del <i>Capítulo VIII del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	354-356
Tabla XLV. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza</i> del <i>Capítulo IX del tratado de la Flauta Travesera</i> .....	357-358
Tabla XLVI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza</i> del <i>Capítulo I del Tratado de la Flauta de Pico</i> .....	359-360
Tabla XLVII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza</i> del <i>Capítulo II del tratado de la Flauta de Pico</i> .....	360-361
Tabla XLVIII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza</i> del <i>Capítulo III del tratado de la Flauta de Pico</i> .....	362-363
Tabla XLIX. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>estrategias y procedimientos de enseñanza</i> del <i>Capítulo IV del tratado de la Flauta de Pico</i> .....	363-364
Tabla L. Presencia y ausencia en los capítulos del Tratado de acciones y tareas docentes por fases operativas.....	369
Tabla LI. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>fases operativas</i> del <i>tratado de la Flauta Travesera</i> .....	375
Tabla LII. Descripción de los datos obtenidos del análisis de la unidad de contexto <i>fases operativas</i> del <i>tratado de la Flauta de Pico</i> .....	376
Tabla LIII. Relación entre competencias profesionales docentes, contenido latente del Tratado de Jacques-Martin Hotteterre, empleo didáctico y aplicación pedagógica para el estudio de las obras y las prácticas interpretativas.....	438-439



## **ANEXOS**





**ANEXO I. Denominaciones más usuales dadas a la Flauta a lo largo de la historia**

Flauta dulce (España), Minguet (1754)
Flauto dolce (Italia), Ganassi (1535)
Flauto dritto (Italia), Hunt (1978, 6)
Flustes douces (Francia), Mersenne (1986, 239)
Flûte à bec (Francia), Hotteterre (1707)
Flûte à neuf trous (Francia), Hunt (1978, 6)
Flûte d'amour (Francia), Corneloup (1972, 15)
Flûte d'Angleterre (Francia), Hunt (1978, 6)
Flûte douce (Francia), Mersenne (1636) y Hotteterre (1707)
Frestel (España), Crivillé (1983, 366)
Fretel (Francia), Jarrié (1985, 4)
Fubiol (Baleares), Bastardes, Casals y Garrich (1983, 32)
Handflöte (Alemania), Hunt (1978, 6)
Längsflöte (Alemania), Hunt (1978, 6)
Macrochita (Antiguos Hebreos), Albert (1942, 16)
Mirlitó (Catalunya), Franquesa (1998, 638)
Nekabhim (Antiguos Hebreos), Albert (1942, 16)
Pepitañas (España), Crivillé (1983, 366)
Pitos (Galicia y León), Crivillé (1983)

Tomado de: GUSTEMS CARNICER, J. (2003) [La flauta dulce en los estudios universitarios de “mestre en educació musical” en Catalunya: revisió y adecuación de contenidos.](#) (tabla1.3, pp. 45-46). [Tesis Doctoral.](#) Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal  
Recuperado el 6 de noviembre de 2009, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1275/TESIGUSTEMS.pdf?sequence=1>

**ANEXO II. *La Résurrection du Christ* - Charles Le Brun**  
**(Paris, 1619-Paris, 1690).** Musée des Beaux Arts de Lyon.  
[Óleo sobre lienzo, 1674-1676. H=480cm; L=265 cm]





**ANEXO III.** Listado resumido y abreviado de los tratados de interpretación más importantes publicados entre 1500 y 1800

- Agazzari**, [Dal sonare sopra 'I basso](#) (Siena 1607)
- Agricola**, Musica instrumentalis deudsch (1529)
- Bacilly**, L'art de bien chanter (París 1668)
- Bacqooy-guedon**, Methode pour exercer l'oreille. (París 1778)
- Brossard**, Dictionaire (París 1701- 3)
- Bach, C. Ph. E.**, [Versuch über. das Clavier](#) (Berlin 1753 i 1762)
- Caccini**, [Le Nuove Musiche](#) (famos prefaci) (Florència 1602)
- Cajon**, Elements de musique (París, 1772)
- Choquel**, la musique rendue sensible 1759
- Couperin**, L' art de toucher le clavecin (París 1716-17)
- David**, Methode nouvelle (1737)
- Dalla Casa**, Il vero modo di diminuir (1584)
- Denis**, Nouveau système (1737)
- Diruta**, Il transilvano (Venècia 1593-1610)
- Dom Bedos**, L'art du facteur d'orgues 1766-78
- Engramelle**, La tonotechnie (París 1775)
- Finck**, Practica Musica (Wittenberg 1556)
- Freillon-Poncein**, La véritable manière d'apprendre . . . du hautbois (1700)
- Frescobaldi**, [Tocatte \(famos prefaci/famoso prefacio\)](#) (Roma 1615-16)
- Ganassi**, [La Fontegara](#) (Venècia 1535)
- Ganassi**, Regola Rubertina (Venècia 1542- 3)
- Gasparini**, L'armonico pratico al cembalo (Venècia 1708)
- Geminiani**, The art of playing on the violin (Londres 1751)
- Giustiniani**, Discorso (1628)
- Hagen, van der**, Methode raisonnée pour le hautbois (1792)

- Heinichen**, General-bass (Dresden 1728)
- Hotteterre**, [L'art de Preluder](#) (París 1719)
- Hotteterre**, [Principes de la flûte](#) (París 1707)
- Jambe de Fer**, Epitome musicale des ... violes et violons (1556)
- Kircher**, Musurgia universalis (Roma 1650)
- Mozart**, Leopold, Violinschule (Augsburg 1756)
- L'Affilard**, Principes tres faciles (París 1694)
- Loullié**, Elements (París 1696)
- Mace**, Musick monument (Londres 1676)
- Maffei**, Delle lettere (Nàpols 1562)
- Mahaut**, Nouvelle méthode pour la flûte traversière (1759)
- Marpurg**, [Anleitung zum clavierspielen](#) (Berlin 1765)
- Marsenne**, Harmonie Universelle (París 1636- 37)
- Mattheson**, [Der Neue Eröffnete Orchestre](#) (Hamburg 1713)
- Mattheson**, Grosse general-bass-schule (Hamburg 1731)
- Mattheson**, [Der Vollkommene Capellmeister](#) (Hamburg 1739)
- Montclair**, Principes de musique (París, 1736)
- Morley**, Plaine Easie Introduction (Londres 1597)
- Muffat**, Florilegium I (Augsburg 1695)
- Muffat**, Florilegium II (Passau 1698)
- Muffat**, [Regulae Conventuum partiturae](#) (1699)
- North**, Notes and autobiography (Londres c. 1700)
- Ortiz**, [Tratado de glosas](#) (Roma 1553)
- Pasquali**, Through-bass made (Edimburg 1757)
- Playford**, Introduction (Londres 1654)
- Praetorius**, Syntagma musicum (Wolfenbüttel 1618-9)

- Quantz**, [Essai d'une methode pour la flûte](#) (Berlin 1752)
- Raguenet**, Paralele (París 1702)
- Rameau-d'Alembert**, Elernents de musique théorique (París 1752)
- Rousseau, Jean Jacques**, Dictionnaire de Musique (París 1768)
- Rousseau, Jean**, Methode claire... a chanter (París 1678)
- Rousseau, Jean**, Traité de la viole (París 1687)
- Saint-Lambert**, Nouveau traité de l' accompagnement (París 1707)
- Saint-Lambert**, Principes du Clavecin ... (París 1702)
- Schlick**, Spiegel der Orgelmacher und Organisten (1511)
- Simpson**, Compendium (Londres 1665)
- Tartini**, letter (Padua 1760)
- Tartini**, Traité des agréments (1771)
- Tosi**, opinioni (Bologna 1723)
- Türk**, [Klavierschüle](#) (Leipzig 1789)
- Villeneuve**, Nouvelle méthode pour la musique (1733)
- Virdung**, Musica getutcht (1511)
- Walther**, Musicalisches lexicon (Leipzig 1732)
- Zaconi**, Prattica de Musica (Venècia 1592-1622)
- Zarlino**, Institutioni (Venècia 1558)

Autor: Joan Vives <http://www.terra.es/personal/joanvips/tractats.htm>

**ANEXO IV. Catálogo de las obras de Jacques Martin Hotteterre****Producciones musicales:**

- 1708, *Pièces pour la flûte traversière et autres instruments avec la basse continue...* (Paris, Ballard.)
- 1715, *Pièces pour la flûte traversière et autres instruments avec la basse... édition augmentée de plusieurs agréments et d'une dé-monstration de la manière qu'ils doivent se faire; ensemble une basse adjoutée aux pièces de deux flûtes* (Paris, Foucault)
- 1715, *Premier livre de pièces pour la flûte traversière et d'autres instruments, avec la basse...* (Paris, Boivin)
- 1712, *Sonates en trio pour les flûtes traversières, flûtes à bec, violons, hautbois, etc.* (Paris, Foucault)
- 1712, *Première suite de pièces à deux dessus sans basse continue. Pour les flûtes traversières, flûtes à bec, violes etc.* (Paris, Foucault)
- 1715, *Deuxième livre de pièces pour la flûte traversière et autres instruments avec la basse...* (Paris, Foucault)
- 1717, *Deuxième suite de pièces à deux des-sus pour les flûtes traversières, flûtes à bec, violes, etc.. Avec une basse adjoutée séparément et sans altération des dessus laquelle on y pourra joindre dans le concert...* (Paris, Foucault)
- 1722, *Troisième suite de pièces à deux dessus pour les flûtes traversières, flûtes à bec, hautbois, et muzettes,* (Paris, Boivin)
- 1721, *Sonates à deux dessus par le Sigr. Roberto Valentine, opera quinta. Accomodée à la flûte traversière par Mr. Hotteterre le Romain... et se peuvent exécuter sur les autres instrumens de dessus* (Paris, Hotteterre, Boivin)
- 1723, *Sonates à deux dessus par le signor Francesco Torelio Recueillies et accomodées au goût de la flûte traversière par Mr Hotteterre le Romain... Et se peuvent exécuter sur les autres instrumens de dessus.* (Paris, Boivin).
- 1722, *Pièces pour la muzette qui peuvent aussi se jouer sur la flûte, sur le haut-bois &... oeuvre posthume; plus une suite de pièces par accords par M. Hotteterre le Romain; en outre, la guerre, pièce de muzette laquelle n'a point*

*été im-primée jusqu'à présent.* (Paris, Boivin.) [Avec les œuvre de Jean Hotteterre]

### Écritos relativos a la Música:

*Principes de la flute traversière, ou flute d'Allemagne, de la flute à bec ou flute douce, et du haut-bois divizez par traitez. Par le sieur Hotteterre-Le-Romain*

- Paris, Chr. Ballard 1707 (5 exemplaires conservés)
- Amsterdam, Estienne Roger 1710 (10 exemplaires conservés)
- Paris, Christophe Ballard 1713 (4 exemplaires conservés)
- Paris, J. B. Christophe Balard 1720 (2 exemplaires conservés)
- Paris, J. B. C. Ballard 1721 (1 exemplaire conservé)
- Paris, J. B. C. Ballard 1722 (7 exemplaires conservés)
- Amsterdam, Michel-Charles Le Cène 1728. Version hollandaise : Grondbeginselen over de behandeling van de dwars-fluit.. (2 exemplaires conservés)
- London, J. Walsh and Joseph Hare. Version anglaise: The rudiments or principles of the german flute.. (3 exemplaires conservés)
- Amsterdam, Michel-Charles le Cène sans date (1 exemplaire conservé)
- Paris, J. B. C. Ballard 1741 (6 exemplaires conservés)
- Paris, Bailleux 1765 Méthode pour apprendre en très peu de tems de la flute traversière.. (2 exemplaires conservés)
  - *Localisations* (43 exemplaires conservés), *éditions en français* : A. : Wien, Gesellschaft der Musikfreunde - Wien, Österreichische Nationalbibliothek
  - B : Bruxelles, Bibliothèque Royale - Bruxelles, Bibliothèque du conservatoire royal de musique
  - C : Québec, Univ. Laval
  - D : Berlin, Deutsche Staatsbibliothek - Freiburg i. B., Musikwissenschaftliches Seminar der Universität - Gaesdonck, Collegium augustinianum (früher Hülfs Priester-Seminar) - Leipzig, Musikbibliothek - Wolfenbüttel, Herzog August Bibliothek
  - GB: London, British Museum

- I : Bologna, Biblioteca del Conservatorio (Liceo Musicale ; oggi civico Museo Bibliografico Musicale)
- F : Lyon, Bibliothèque municipale - Paris, Bibliothèque de France - Paris, Bibliothèque-que de l'Opéra - Paris, Bibliothèque Mazarine
- NL: Amsterdam, Toonkunst Bibl.
- Den Haag, Gemeente Museum
- US : Chicago, Ill. Newberry library - Rochester, N.Y., Sibley Music Library, Eastman School of Music - Washington, D.C., Music Division, Library of Congress
- édition néerlandaise : DK : København, Det kongelige biblioteket
- I : Bologna, Biblioteca del Conservatorio (Liceo Musicale ; oggi civico Museo Bibliografico Musicale)
- US: Washington, D.C., Music Division, Library of Congress
- éditions anglaise : US: Philadelphia, Pa., Historical Society of Pennsylvania Library - Washington, D.C., Music Division, Library of Congress

*L'Art de préluder sur la flûte traversière, sur la flûte à bec, sur le hautbois et autres instruments de dessus... Avec des préludes tous faits sur tous les tons dans différents mouvements et différents caractères, accompagnés de leurs agréments et de plusieurs difficultés propres à exercer et à fortifier. Ensemble des principes de modulation et de transposition; en outre une dissertation instructive sur toutes les différentes espèces de mesures*

- Paris, l'auteur et Boivin, 1719 (2 exemplaires conservés : F : Paris, Bibliothèque de France, département de la musique - NL : Den Haag, Gemeente Museum)

*Méthode pour la musette, contenant des principes, par le moyen desquels on peut apprendre à jouer de cet instrument, de soy-meme au défaut de maître. Avec un nouveau plan pour la conduite du soufflet, et plusieurs instructions pour le toucher; &c. Plus un recueil d'airs, et quelques préludes dans les tons les plus convenables. Par M. Hotteterre, ... Oeuvre X*

- Paris, J. B. Chr. Ballard 1737 (1 exemplaire conservé)
- Paris, L. B. Chr. Ballard 1738 (6 exemplaires conservés)
  - *Localisations* (7exemplaires conservés) : B : Bruxelles, Bibliothèque Royale
  - D : München, Bibliothek des Musikwissenschaftlichen Seminars der Univ.
  - F : Paris, Bibliothèque de France
  - US: Washington, D.C., Music Division, Library of Congress

#### Otras ediciones:

- *The Compleat Tutor to the Hautboy or the Art of Playing on that Instrument Improved and Made Easy to the Meanest Capacity by Very Plain Rules and Directions for Learners. Also a Choice Collection of Trumpett-Tunes, Ayres, Marches & Minuetts.* John Walsh and Joseph Hare, London 1715

#### Ediciones modernas:

- *L'Art de préluder sur la flûte traversière* , Édition par Michel Sanvoisin. Éditions Auguste Zurfluh, Paris, 1966
- *L'Art de préluder sur la flûte traversière, sur la flûte à bec, sur le hautbois et autres instruments de dessus...*Genève, Minkoff, 1978. [1 v. in-4, 76 p., ISBN 2-8266-0672-7, réimpression de l'édition de Paris, 1719]
- *Méthode pour la musette...* Genève, Minkoff, 1978. [in-8, 144 p., ISBN 2-8266-0651-4, réimpression de l'édition de Paris, Ballard, 1737]
- *Principes de la flûte traversière.* Genève, Minkoff, 1973 [in-4, 118 p., réimpression des éditions de Paris, 1721, avec L'art de la flûte traversière de Charles de Lusse, 1761]
- *Principes de la flûte.* Édition par Laurence Pottier, Zurfluh, Paris, 1996
- *Principes de la flûte.* Fac-similé (édition Roger, Amsterdam, 1728), Documenta Musicologica, (Reihe 1, vol. 34), International Musicological Society and the International Association of Music Libraries, Bärenreiter, Kassel, 1982 [d'après en partie l'édition Bärenreiter]

- *Principes de la flûte*. Fac-similé de l'édition de 1710, Bärenreiter Verlag, Kassel, 1942, réédition 1973
- *Principles of the Flute, Recorder and Oboe* (traduit et édité par David Lasocki). Barrie, London & New York, Rockliff, Praeger, 1968
- *Rudiments of the Flute, Recorder, and Oboe*. New York, Dover, 1983 (1968) [traduction par Paul Marshall Douglas]

### Bibliografia:

#### Partitions, Werner Icking Music Archive

- CARLEZ JULES, *Les Hotteterre, notes biographiques*. Caen, Le Blanc-Hardel, 1877 [extrait du Bulletin de la Société des Beaux-Arts de Caen]
- COTTE ROGER, *La famille Hotteterre*. Dans « Die Musik in Geschichte und Gegenwart », Bärenreiter-Verlag 1986, (6) p. 783-788
- HOUSE DELPHA LEANN, *Jacques Hotteterre : His Life and Music* (thèse). University of North Carolina, 1991. [direction, James Haar] [ [lire le résumé](#) ]
- HUSKINSON JOHN, *Les Ordinaires de la Musique du Roi : Michel de la Barre, Marin Marais et les Hotteterres, d'après un tableau du début du XVIIIe siècle*. Recherches sur la musique française classique (17), 1977, p. 15-30.
- MAUGER NICOLAS, *Les Hotteterre*. Paris, 1912. (Suite à l'ouvrage de Thoinan)
- THOINAN ERNEST, *Les Hotteterre et les Chédeville : célèbres joueurs et facteurs de flûtes, hautbois bassons et musettes*. Edmond Sagot, Paris 1894
- TULA GIANNINI, *Hotteterre*. Dans « The New Grove Dictionary of Music and Musicians »
- , *Jacques Hotteterre le Romain and his father, Martin : A re-examination based on recently found documents*. Dans « Early Music » (21, n°3) août 1993, p. 377-386 ; 389-390 ; 393-395

Tomado de: Jean-Marc Warszawski  
 Novembre 1995- 2002  
 Révision 20 juillet 2010

Recuperado el 21 de septiembre de 2012, de

- [http://www.musicologie.org/Biographies/h/hotteterre\\_jacques.html](http://www.musicologie.org/Biographies/h/hotteterre_jacques.html) C atalogue des œuvres.html
- [http://www.musicologie.org/sites/traites\\_anciens.html](http://www.musicologie.org/sites/traites_anciens.html)



## ANEXO V. Repertorio de ediciones originales de obras de Música de Cámara instrumental del Barroco Francés, en las que es utilizada la Flauta de Pico

Tomado de POTTIER, L. (1993). *Le répertoire de la flûte à bec en France à l'époque baroque*. Tesis Doctoral. Paris: Université de la Sorbonne

Recuperado el 19 de enero de 2010, de

[https://manguin.users.greyc.fr/flutabec/compos\\_anc.htm](https://manguin.users.greyc.fr/flutabec/compos_anc.htm)

El autor de este repertorio de obras Jean-Luc Manguin, (miembro del Groupe de Recherche en Informatique, Image, Automatique et Instrumentation de Caen-GREYC) ha decidido, -de entre la totalidad de aportaciones que hace esta investigadora<sup>1</sup> en su Tesis Doctoral sobre las obras de Música de Cámara instrumental-, no mencionar a aquellas de las que no existe una edición original, ni a aquellas cuyo original se ha perdido Igualmente, no se citan en este repertorio las *Cantatas* u *óperas* francesas en las que la Flauta de Pico es utilizada.

De cada compositor se indica la obra, la fecha de publicación, el título original, en su caso, las ediciones modernas y la localización de las fuentes según el código RISM (cuya significación se encuentra abriendo el hipervínculo de la palabra Sources).

### COMPOSITORES:

- [Charles BATON](#)
- [Joseph Bodin de BOISMORTIER](#)
- [Jean-François BOUIN](#)
- [Jean-Daniel BRAUN \(dit le cadet\)](#)
- [Charles BUTERNE](#)
- [Esprit-Philippe CHEDEVILLE \(dit l'aîné\)](#)
- [Michel CORRETTE](#)
- [Nicolas DEROSIERS](#)
- [Charles DESMAZURES](#)
- [Louis-Antoine DORNEL](#)
- [Philippe DUGUE](#)
- [Jean-Pierre FREILLON-PONCEIN](#)
- [Pierre GAULTIER](#)
- [Pierre GILLIER](#)
- [Jacques HOTTETERRE \(dit Le Romain\)](#)
- [Michel-Richard DE LALANDE](#)
- [Michel LAMBERT](#)
- [Philibert de LAVIGNE](#)
- [Marin MARAIS](#)
- [Francois MARTIN](#)
- [Michel Pignolet de MONTECLAIR](#)
- [Jean-Christophe NAUDOT](#)
- [Anne Danican PHILIDOR](#)
- [Charles PIROYE](#)
- [PRIEUR](#)
- [RAVET](#)

<sup>1</sup> Laurence Pottier, ha publicado además en 1996, los tres métodos de la Flauta de Pico en Francia de la época barroca (Hotteterre, Freillon-Poncein y Loulié) y, en 1998, un método para Flauta de Pico alto, (todos ellos en Ediciones Zurfluh).

**BATON, Charles (début XVIIIe- après 1754)**

**(1733)** *Premier oeuvre contenant trois suites pour deux vièles muzettes, flûtes traversières, flûte à bec, hautbois et trois suites avec la basse continue... Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F AR, Pn, Po ; GB Lbl

Premier oeuvre contenant trois suites pour deux vièles..., fac-similé E.M.F.

Trois suites à deux, pour deux flûtes altos, Cheap.

Suite op. 1 N°4, pour flûte alto et basse continue, Cheap.

**(1733)** *Recueil de pièces à deux muzettes qui conviennent aux vielles et autres instruments, opus 1. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F Pc

**(1734)** *La vièle amusante, divertissement en six suites pour les vièles, musettes, flûtes traversières, flûtes à bec et hautbois avec la basse continue... oeuvre II. Paris, l'auteur, Veuve Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F Pc ; GB Lbl

Première suite op.2 pour la flûte à bec, Schott.

**BOISMORTIER, Joseph Bodin de (1689-1755)**

**1726** *Unzième oeuvre... contenant VI suites de pièces à deux muzettes, qui conviennent aux vielles, flûtes à bec, traversières et hautbois. Paris, l'auteur, Boivin.*

**Sources** : F Pn ; GB Lbl

Leichte duos op. 11 für Altblockflöten, 2 vol, Heinrichshofen.

Suite op. 11, O.U.P.

1e et 3e suite, 11e oeuvre, Fuzeau.

**1727** *XVIIe oeuvre... contenant VI suites à deux muzettes, qui conviennent aux vielles, flûtes à bec, traversières et hautbois. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F AI, Pc, Pn ; GB Lbl ; NL DHgm ; US Wc

Suite op. 17 N°1, N°4, X.Y.Z.

Suite N°1 op. 17, Billaudot.

6 Leichte Duette für Altblockflöten op. 17, 2 vol. Schott.

**1728** *Vingt et unième oeuvre de Mr BOISMORTIER contenant six concertos pour les flûtes traversières, violons, ou hautbois avec la basse. On peut jouer en trio en obmettant le ripieno. Le dessus du 3e se joue sur la muzette ou la flûte à bec. Paris, l'auteur, Le Clerc.*

**Sources** : F Pn ; GB Lbl

Konzert G-Dur op. 21, N° 3 für altblockflöte mit Violinen oder Querflöte u. Bc, Schott.

**1730** *Vingt-septième oeuvre... contenant six suites pour deux vièles, musettes, flûtes à bec, flûtes traversière et hautbois, suivies de deux sonates à dessus et basse. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F Pc, Pn ; US Wc

2 Sonaten (op. 27) für Altblockflöte oder Querflöte u. Bc, Schott.

6 Kleine Suiten aus op. 27, Bärenreiter.

2 Sonatas (op. 27), Nagel Musikarchiv.

**1730** *Vingt-huitième oeuvre... contenant six sonates en trio pour 2 hautbois, flûtes traversières ou violons avec la basse, suivies de deux concertos dont le premier se joue sur la musette, la vièle ou la flûte à bec. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources : F Pn**

Konzert C-Dur "Zampogna" (op.28) für Altblockflöte, Oboe u. Bc, Ricordi.

Concerto N°1 op. 28, Billaudot

Concerto N°2 op. 28, Billaudot

Concerto N°3 op. 28, Billaudot

**1731** *Trente-troisième oeuvre... contenant six gentilleses en trois parties, pour la musette, la vièle et la basse; qui se peuvent jouer aussi sur la flûte à bec, flûte traversière, hautbois ou violon. On peut doubler toutes les parties, hors les endroits marqués seul et duo. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources : F NS, Pa, Pc, Pn ; GB Lbl ; US Wc**

6 Gentilleses op.33, Sénart, Salabert, 6 volumes.

**1731** *Trente-quatrième oeuvre... contenant six sonates à quatre parties différentes et également travaillées pour trois flûtes traversières, violons ou autres instruments avec la basse. Le premier dessus peut se jouer sur la flûte à bec en cas de besoin. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources : F Pc, Pn**

Sonata op. 34 N°1, Bärenreiter.

Sonata op. 34 N°2, Heinrichshofen.

Sonata op. 34 N°3, N°6, Schott , 2 volumes.

Sonata op. 34 N°3, Leduc.

**1732** *Oeuvre quarante deuxième... six pastorales pour deux musettes ou vièles, qui conviennent aux flûtes à bec, flûtes traversières et hautbois. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources : NL DHgm**

6 pastorales (op.42), X.Y.Z.

10 Pastorales, Bärenreiter.

Suite und Pastorale (op. 42), Heinrichshofen.

**1733** *Oeuvre quarante-cinquième... contenant un second livre de gentilleses en trois parties, pour les musettes, vièles, hautbois, violons, flûtes à bec, ou traversières avec la basse. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources : F Pc ; GB Lbl ; US Wc**

**1734** *Oeuvre quarante-neuvième... contenant II divertissements de campagne pour une musette ou vièle seule avec la basse qui conviennent aux flûtes à bec, flûtes traversières, violons ou hautbois. Paris, l'auteur, Veuve Boivin, Le Clerc.*

**Sources : F AR, Pn ; GB Lbl**

Divertissement de campagne op. 49 N°2, Heinrichshofen.

**1734** *Oeuvre cinquante-et-deuxième... contenant IV balets de village en trio pour les musettes, vièles, flûtes à bec, violons, hautbois ou flûtes traversières. Paris, l'auteur, Veuve Boivin, Le Clerc.*

**Sources : F Pc ; US Wc**

Ballet de village en trio, op. 52 N°4, Noetzel.

**BOUIN, Jean-François (XVIIIe)**

(?) *Les Muses, suittes à deux vièles, muzettes avec la basse on peut les jouer sur la flûte à bec, traversière, violon, hautbois... oeuvre 1e, Paris, s.i.*

**Sources : F Pa, Pn**

**BRAUN, Jean-Daniel le cadet ( ? )**

**1728** *Deuxième oeuvre... contenant six suites à deux musettes qui conviennent aux vièles, flûtes à bec, traversières et hautbois... Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F Pn

Deuxième oeuvre... fac-similé U.C.P.

**BUTERNE, Charles (ca 1710-ca 1760)**

**1745** *Six sonates pour la vielle, musette, violon, flûte, hautbois et pardessus de violles; quatre avec la basse continue et deux en duo... Oeuvre IIe, Paris, l'auteur, Mme Boivin, Le Clerc, Louvet; Lyon, De Brotonne.*

**Sources** : F NS, Pc, Pn ; GB Lbl

Six sonates... fac-similé, S.M.L.

Four sonatas for alto recorder and basso continuo volume, 1 et 2, Heinrichshofen.

Four sonatas for alto recorder and basso continuo, volume 3 et 4, Heinrichshofen.

5e et 6e sonates, Fuzeau.

Sonata in C minor op.2 N°4 for alto recorder and basso continuo, Zen-On music.

Sonata in C moll op.2N°4 für Altblockflöte und basso continuo, Universal Edition.

Sonata in C moll, Moeck.

Zwei Duette für Altblockflöten oder Querflöten, Heinrichshofen.

Première et seconde sonate pour flûte alto, vielle à roue, musette, Fuzeau.

**CHEDEVILLE, Esprit-Philippe dit l'Aîné (1696-1762)**

**(1730)** *Simphonies pour la musette qui conviennent aux vièles, flutes à bec, flutes traversières et hautbois... livre Ie, Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F Pc, Pn ; GB Lbl

**(1730)** *Simphonies pour la musette qui conviennent aux vièles flûtes à bec, flûtes traversières, et hautbois... deuxième livre, Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F Pc, Pn ; GB Lbl

3 Leichte Duette für Altblockflöte, Schott.

**(1730)** *Sonates pour la musette avec la basse continue qui conviennent aux vièles, flûtes, hautbois et autres instruments, oeuvre quatrième, Paris, l'auteur, Veuve Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F Pc ; GB Lbl

**(1732)** *Premier-huitième recueil de vaudeville, menuets, contredanses et autres airs choisis pour la musette avec la basse continue qui conviennent aux vièles, flutes, et hautbois, &...Paris, Chédeville l'aîné, Boivin, Le Clerc (op. IV).*

**Sources** : F Pn ; NL DHgm

2e recueil de vaudevilles, menuets... fac-similé U.C.P.

3e recueil de vaudevilles, menuets... fac-similé U.C.P.

Petits duos faciles pour la flûte à bec, (extrait de l'opus 4), Magnard.

**( ? )** *Neuvième recueil de pièces choisies et ajustées pour la musette avec la basse continue qui conviennent aux vièles, flutes à bec &... Paris, Chédeville l'aîné, Mme Boivin, Le Clerc (op. IV).*

**Sources** : F Pn

**( ? )** *Dixième recueil de vaudevilles et autres airs choisis,ajustés en duo pour les musettes et vièles (et autre instruments), Paris, Chédeville l'aîné, Mme Boivin, Le Clerc, (op. IV).*

**Sources : F Pn**

( ? ) *Vaudevilles, brunettes et autres airs choisis, ajustés en duo pour les musettes et vièles et autres instruments, onzième recueil, Paris, Chédeville l'aîné, Mme Boivin, Le Clerc, (op. IV).*

**Sources : F Pn**

( ? ) *Duos galants pour deux musettes, vièles et autres instruments..oeuvre cinquième, Paris, l'auteur, Mme Boivin, Le Clerc.*

**Sources : CH Zz ; F Pc ; GB Lbl**

Premier livre de duos galants... fac-similé U.C.P.

6 Galante Duos, Ricordi.

Sechs galante Duos (op. 5) Bärenreiter.

( ? ) *Sonatilles galantes pour les musettes ou vièles et autres instruments, avec la basse continue... sixième oeuvre, Paris, l'auteur, Mme Boivin, Le Clerc.*

**Sources : CH Zz ; F Pc ; GB Lbl ; US Wc**

Sonatille galante op. 6 N°1, Heinrichshofen.

Sonatille galante op. 6 N°2, Heinrichshofen.

Sonatille galante op. 6 N°3, Heinrichshofen.

Sonatille galante op. 6 N°4, Heinrichshofen.

Sonatille galante op. 6 N°5, Heinrichshofen.

Sonatille galante op.6 N°6, Heinrichshofen.

Sonatille galante op.6 N°3, Richli.

( ? ) *Deuxième livre de duos galants pour les musettes,vièles et autres instruments, septième oeuvre, Paris,l'auteur, Mme Boivin Le Clerc.*

**Sources : F Pc ; GB Lbl ; NL DHgm**

Deuxième livre de duos galants... fac-similé U.C.P.

Deuxième livre de duos galants... Noetzel

( ? ) *Les Fêtes pastorales, duos pour les musettes ou vielles et autres instruments... oeuvre IXe, Paris, l'auteur, Mme Boivin, Le Clerc.*

**Sources : F Pc ; GB Lbl**

Les Fêtes pastorales... fac-similé U.C.P.

2 Leichte suiten op. 7/6 et op. 9/6, Noetzel.

**CORRETTE, Michel (1709-1795)**

( ? ) *Pièces pour la musette, vièle, flûte à bec, flûte traversière, hautbois, dessus de viole et violon...oeuvre Ve. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources : F Pn**

Suite C op. 5/1, Amadeus.

2e suite op. 5, Amadeus.

3e suite, Musique et loisirs, supplément musical du N°10, Février 1980.

Suite in C Dur (op.V), Ricordi.

( ? ) *Divertissement pour deux cors de chasse ou trompettes qui conviennent aux flûtes traversières, hautbois, flûtes à bec, violons et tambourins... oeuvre septième, Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources : F Pn**

Divertissement pour deux cors, Delrieu.

Divertissement pour deux cors, Billaudot.

**1734** *L'Allure. Ite concerto comique pour trois flûtes, hautbois ou violons avec la basse continue, le premier dessus peut se jouer sur la musette, vièle et flûte à bec (op.8)*

**Sources** : F Pa, Pn ; US Wc

L'Allure, IIe concerto comique... fac-similé E.M.F.

L'Allure, IIe concerto comique, Salabert.

**1733** Margoton, IIIe concerto comique pour trois musettes ou vièles avec la basse continue qui conviennent aux flûtes, hautbois et violons. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc (op.8).

**Sources** : F Pa, Pc, Pn ; US Wc

Margoton, IIIe concerto comique, Sénart.

Margoton, IIIe concerto comique, Amadeus.

**1733** Le plaisir des dames, VIe concerto comique pour les flûtes, hautbois et violons avec la basse continue, le premier dessus se peut jouer sur la musette, vièle et la flûte à bec. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc (op.8).

**Sources** : F Pa, Pc, Pn ; US Wc

**1733** La Servante au bon tabac, VIIe concerto comique pour trois flûtes, hautbois ou violons avec la basse continue, le premier dessus se peut jouer sur la musette, vièle et flûte à bec. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc (op.8).

**Sources** : F Pa, Pc ; US Wc

La servante au bon tabac, VIIe concerto, Billaudot.

**1737** Le Berger fortuné, concerto Ie pour la musette, vièle, violon, flûte traversière, flûte à bec, hautbois, pardessus de viole avec la basse continue... Paris, l'auteur, Mme Boivin, Le Clerc.

**Sources** : F Pa

**1737** Les Récréations du berger fortuné, IIe concerto pour la musette, vièle, flûte traversière, violon, flûte à bec, hautbois, pardessus de viole avec la basse chiffrée...Paris, l'auteur, Mme Boivin, Le Clerc.

**Sources** : F Pa

**1737** Les Voyages du berger fortuné aux Indes orientales, IIIe concerto pour la musette, vièle, flûte, haut-bois, violon et pardessus de viole avec la basse chiffrée...

**Sources** : F Pa

(?) Concert de symphonies pour les violons, flûtes, hautbois avec la basse continue, Ie suite, oeuvre XVe. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.

**Sources** : F Pn ; I Bc**DEROSIERS, Nicolas (Fin XVIIe-milieu XVIIIe)**

**1688** La fuite du Roi d'Angleterre, à trois instruments, deux flûtes & basse de viole ou deux violons & basse continue, Amsterdam, Antoine Pointel.

**Sources** : B Br ; NL Avnm, DH gm

La fuite du Roi d'Angleterre ..., O.U.P.

**DESMAZURES, Charles ( ? )**

**1702** Pièces de simphonie à quatre parties pour les violons, flutes et hautbois rangées en suites sur tous les tons...Marseille, l'auteur.

**Sources** : E Mn ; F Pc, Pn ; I Bc**DORNEL, Louis-Antoine (c. 1680-après 1756)**

**1709** Livre de symphonie contenant six suittes en trio pour les flûtes, violons, hautbois &... avec une sonate en quatuor. Paris, l'auteur, Foucault.

**Sources** : F Pc, Pn, Lym

Livre de symphonie... fac-similé, Musica musica.

Livre de symphonie... fac-similé, Arte Tripharia, MF A6.



Ie suite, U.C.P. CM1.  
 Iie suite, U.C.P. CM3.  
 Ie et Iie suite en trio, 2 vol., Leduc.  
 Suite d-moll für zwei Altblockflöten und basso continuo, Schott.  
 IVe suite, U.C.P. CM4.  
 Suite D-Dur für zwei Altblockflöten und basso continuo, Heinrichshofen.  
 Sonate en quatuor, U.C.P. CM6.  
 Sonate en quatuor pour deux flûtes à bec alto, une ténor et une basse, Leduc.

---

**DUGUE, Philippe ( ? )**

**(1735)** *Sonates dans le goût italien pour la musette ou la vièle avec la basse continue qui conviennent aux flûtes et aux autres instruments... Oeuvre Ie, Paris, Chédeville l'aîné, Mme Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F Pc, Pn ; GB Lbl

---

**FREILLON-PONCEIN, Jean-Pierre (?)**

**1700** *La véritable manière d'apprendre à jouer en perfection du hautbois, de la flûte et du flageolet, avec les principes de la musique pour la voix et pour toutes sortes d'instruments. Paris, Jacques Collombat.*

**Sources** : F Pc, Pn ; US Wc

La véritable manière... fac-similé Minkoff.  
 Präludien für Altblockflöte, Bärenreiter.  
 Präludien, Faber music.  
 Passacaille et deux menuets, Zen on.

---

**GAULTIER, Pierre (ca. 1643-1697)**

**1707** *Symphonies de feu Mr. Gaultier de Marseille, divisées par suites de tons. Paris, Ballard.*

**Sources** : F Pn

4 Suiten, Sopran, Alto, Tenor Blockflöte oder Querflöte und basso continuo, Heinrichshofen.  
 Suite e-moll, SopranBlockflöte und Klavier, Heinrichshofen.  
 Suite en sol pour flûte à bec et clavier, Richli.  
 Suite e, Noetzel.

---

**GILLIER, Pierre l'Aîné (1665-après 1713)**

**1697** *Livre d'airs et de symphonies mesles de quelques fragments d'opéras de la composition de P. GILLIER, Paris, l'auteur, Foucault.*

**Sources** : F Pn

---

**HOTTETERRE, Jacques le Romain (1684-1762)**

**1708** *Pièces pour la flûte traversière et autres instruments avec la basse continue, livre premier, oeuvre seconde, Paris, Ballard.*

**Sources** : B Bc ; D PA, WD ; F Pn ; GB Lbl, Wlc ; US Wc

Pièces pour la flûte traversière... fac-similé S.P.E.S.

**1715** *Pièces pour la flûte traversière et autres instruments avec la basse... oeuvre second, nouvelle édition augmentée de plusieurs agréments et d'une démonstration de la manière qu'ils doivent se faire; ensemble une basse adjoutée aux pièces de deux flûtes, Paris, auteur, Foucault.*

**Sources** : B Bc ; CH SO ; D Mbs, ROu ; F Pn

Pièces pour la flûte traversière... fac-similé, S.P.E.S.

Livre de Pièces (9 sonatas, op.2 & 5) fac-similé Arte Tripharia.

**1715** *Premier livre de pièces pour la flûte traversière et d'autres instruments, avec la basse... oeuvre second, nouvelle édition, Paris édition, Paris, l'auteur, Boivin .*

**Sources** : F Pc

Premier livre de pièces... fac-similé Musica musica

Premier livre de pièces... fac-similé S.P.E.S.

Suite op. 2 N°1, Pélikan.

Suite op. 2 N°1, Bärenreiter.

Suite op. 2 N°1, Musica rara.

Suite op. 2 N°1, Nova music.

Suite op. 2 N°2ab, Musica rara

Suite op. 2 N°3ab, Musica rara.

Suite in g minor op. 2 N° 3a & 3b, Nova music.

Suite G-moll, op. 2 N°5, Moeck.

Les Echos, fac-similé Arte Tripharia.

Echos, Schott.

**1712** *Sonates en trio pour les flûtes traversières, flûtes à bec, violons, hautbois, etc... livre premier, oeuvre troisième, Paris, l'auteur, Foucault.*

**Sources** : D PA, ROu ; F Pn, LYm ; GB Ckc

Sonates en trio... fac-similé Musica musica.

Sonates en trio... fac-similé S.P.E.S.

Sonates en trio... fac-similé Arte Tripharia.

Triosonatas op. 3, Nova music, 2 volumes.

Triosonata op. 3 N°1, Schott.

Triosonata op. 3 N°2, Schott.

Triosonatas op. 3, Musica Rara, 2 volumes.

Suite pour 2 flûtes à bec alto et Bc, Heugel.

**1712** *Première suite de pièces à deux dessus sans basse continue. Pour les flûtes traversières, flûtes à bec, violes etc... oeuvre quatriesme, Paris, l'auteur, Foucault.*

**Sources** : B Bc ; D Mbs ; F G, Pn ; NL DHgm

Première suite de pièces... fac-similé U.C.P.

Première suite de pièces... fac-similé Musica musica.

Première suite de pièces... fac-similé Zen-On.

Première suite de pièces, fac-similé S.P.E.S.

Première suite de pièces... fac-similé "Les goûts réunis".

Première suite de pièces, X.Y.Z.

Première suite de pièces, Kunzelman.

3 suites per due flauti dolci contralti o traversi o due oboe, Suvini Zerboni.

**1715** *Deuxième livre de pièces pour la flûte traversière et autres instruments avec la basse, oeuvre cinquième, Paris, l'auteur, Foucault.*

**Sources** : B Bc ; CH SO ; D Mbs, ROu ; F Pc, Pn

Deuxième livre de pièces... fac-similé S.P.E.S.

Deuxième livre de pièces... fac-similé Musica musica.

Deuxième livre de pièces... fac-similé U.C.P.

Deuxième livre de pièces... (9 sonatas, op. 2 & 5) fac-similé Arte Tripharia.

Suite e-moll op. 5 N°2, Bärenreiter.

4 Suites op. 5, Kunzemann, 2 volumes.



**1717** *Deuxième suite de pièces à deux dessus pour les flûtes traversières, flûtes à bec, violes, etc.. Avec une basse ajoutée séparément et sans altération des dessus laquelle on y pourra joindre dans le concert...oeuvre VIe, Paris, l'auteur, Foucault.*

**Sources** : B Bc ; F Pn

Deuxième suite de pièces... fac-similé Musica musica.

Deuxième suite de pièces... fac-similé "Les goûts réunis".

Deuxième suite de pièces... fac-similé Zen-On.

Deuxième suite de pièces, fac-similé S.P.E.S.

Deuxième suite op. 6, X.Y.Z.

3 suites per due flauti dolci contralti o traversi o due oboe, Suvini Zerboni.

Suite de pièces pour la Maréchalle de Villars, pour deux flûte à bec alto, Heinrichshofen.

Deuxième suite à deux dessus, Billaudot.

**1719** *L'Art de préluder sur la flûte traversière, sur la flûte à bec, sur le hautbois, et autres instruments de dessus, avec des préludes tous faits sur tous les tons, dans différents mouvements et différents caractères... oeuvre VIIe, Paris, l'auteur, Boivin.*

**Sources** : F Pn, Pthibault

L'Art de préluder... fac-similé Musica musica.

L'Art de préluder...fac-similé Minkoff.

L'Art de préluder... fac-similé Billaudot.

L'Art de préluder... Zurfluh.

L'Art de préluder... Moeck.

Préludes, Faber music.

48 préludes in 24 tonarten aus op. 7, Schott.

2 préludes extraits de l'Art de préluder, Zurfluh.

**1722** *Troisième suite de pièces à deux dessus pour les flûtes traversières, flûtes à bec, hautbois, et muzettes, oeuvre VIII, Paris, l'auteur, Boivin.*

**Sources** : F Pc

Troisième suite de pièces, Amadeus.

3e suite de pièces, Fuzeau.

**1721** *Sonates à deux dessus par le Sigr. Roberto Valentine, opera quinta. Accomodée à la flûte traversière par Mr. HOTTETERRE le Romain... et se peuvent exécuter sur les autres instrumens de dessus, (sans N° d'opus), Paris, Hotteterre, Boivin.*

**Sources** : F Pn

8 Sonates à deux dessus... fac-similé S.P.E.S.

**1723** *Sonates à deux dessus par le signor Francesco TORELIO. Recueillies et accomodées au goût de la flûte traversière par Mr HOTTETERRE le Romain... Et se peuvent exécuter sur les autres instrumens de dessus. Opera prima. Paris, Hotteterre, Boivin.*

**Sources** : F Pc

---

### **HOTTETERRE, Jean ( ?-1720) et Jacques le Romain (1684-1762)**

**1722** *Pièces pour la muzette qui peuvent aussi se jouer sur la flûte, sur le hautbois &... oeuvre posthume; plus une suite de pièces par accords par M. HOTTETERRE le Romain; en outre, la guerre, pièce de muzette laquelle n'a point été imprimée jusqu'à présent. Paris, Hotteterre, Boivin.*

**Sources** : D ROu ; F Pc

Die Ländliche Hochzeit, Schott.

---

**LALANDE, Michel Richard de (1657-1726)**

**1703** *Symphonie de M. de Lalande...copiées par Philidor l'aîné, l'an 1703.*

**1745** *Symphonies de M. de La Lande... mises dans un nouvel ordre et ses augmentations, recueillies en 1736. II tomes.*

**Sources** : F Pn

Symphonie pour les soupers du Roi, Suite N°1, Paris, l'Oiseau Lyre.

Caprices 1-2, Paillard.

Suite N°4, Clerisse.

Extraits des symphonies pour les soupers, Editions Ouvrières.

**LAMBERT, Michel (1610-1696)**

**(1700)** *Pièces en trio pour les violons, flûtes ou hautbois... Amsterdam, Estienne Roger.*

**Sources** : D W

**LA VIGNE, Philbert de (ca. 1690-ca. 1750)**

**1731** *Le oeuvre de Mr de Lavigne contenant six suites de pièces à deux musettes qui conviennent aux vièles, flûtes à bec, flûtes traversières et haubois. Paris, l'auteur, Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F Pn ; GB Lbl ; NL DHgm

6 suites de pièces, Billaudot.

2 Leichte Suiten für zwei Altblockflöten (op. 1), Ricordi.

Suite op. 1 N° 6, X.Y.Z.

Première oeuvre, première et deuxième suite pour deux flûtes alto, musettes ou vielles à roue en do, Fuzeau.

**1731** *Sonates pour la musette, vièle, flûte à bec, traversière, hautbois, et avec la basse... Ite oeuvre. Paris, l'auteur, Veuve Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F AR, Pn ; NL DHgm

Sonaten N° 3 ("La Baussan", "La D'Agut", "La Dubois"), Heinrichshofen.

Sonaten N° 4-6 ("La Beaumont", "La Persan", "La Simiane"), Heinrichshofen.

Sonate G Dur, op. 2 N° 6, Heinrichshofen.

**MARAIS, Marin (1656-1728)**

**1692** *Pièces en trio pour les flûtes et dessus de viole, Paris, l'auteur, Hurel, Bonneuil, Foucault.*

**Sources** : F G, LYm, Pc, Pn, V ; GB DRc, Lbl

Pièces en trio... fac-similé Musica musica.

Pièces en trio... fac-similé S.P.E.S.

Suite C Dur, N° 1 für Altblockflöten und basso continuo, Schott.

Suite g moll, N° 2 für Altblockflöten und basso continuo, Schott.

Suite in D, N°3 for recorders, Schott.

Suite in D, N° 3, Universal Edition.

Suite in e moll, N° 5 für zwei melodie-instrumente und basso continuo, Moeck.

Pièces en trio, 1e suite, Billaudot.

Cinquième suite pour flûtes et basse continue, Editions Musicales

Transatlantiques.

Pièces en trio für zwei Sopran-oder Altblockflöten und basso continuo, Universal Edition

**1711** *Pièces de viole (3e livre), Paris, Hurel.*

**Sources : F Pn**

4e suite du 3e livre de pièces pour la basse de viole, arrangé pour la flûte, Editions Musicales Transatlantique.

Suite en fa Majeur pour flûte à bec alto et basse continue, (9e du 3e livre), Leduc.

**MARTIN François ( 2e moitié du XVIIe siècle)**

**1688** *Premier livre d'airs sérieux et à boire, à deux, trois & quatre parties, entremeslez de symphonies en triots pour les violons & les flûtes avec des accompagnements dans les récits, le tout propre pour les concerts. Paris, Ballard.*

**Sources : F Pn****MONTECLAIR, Michel Pignolet de (1667-1737)**

**1724/25** *Concerts pour la flûte traversière avec la basse chiffrée, les pièces qui composent ces concerts sont les unes dans le goût Italien, et conviennent toutes à la flûte-traversière; néanmoins il y en a quelques-unes dont le caractère est plus propre au violon, au haubois ou à la flûte à bec qu'à la flûte traversière, c'est ce qui sera marqué au commencement de chaque pièce. Paris, Boivin.*

**Sources : F Pn ; US NYp**

Concerts pour la flûte traversière, fac-similé S.P.E.S.

**(1734)** *Brunetes anciennes et modernes. Appropriées à la flûte traversière avec une basse d'accompagnement par M. Montéclair... Premier recueil contenant douze suittes qui peuvent aussy se jouer sur la flûte à, bec, le violon, haubois, et autres instruments. Paris, Boivin.*

**Sources : D ROu, WRtl ; F Pc ; GB Lbl****NAUDOT, Jacques-Christophe (ca. 1690-1762)**

**(1730)** *VIIe Oeuvre contenant six sonates et un caprice en trio. Pour deux flûtes traversières, violons et hautbois avec la basse. Dont il y en a trois qui peuvent se jouer sur les musettes, vièles et flûtes à bec. Paris, Naudot, Boivin, Le Clerc.*

**Sources : D Bhm ; F Pc, Pn ; GB HA Dolmetsch**

Quatrième et sixième sonates pour deux flûtes à bec, deux vielles roue, deux musettes, Fuzeau.

**(1733)** *Dixième oeuvre contenant VI babioles pour II vièles, musettes, flûtes à bec, flûtes traversières, hautbois, ou violons sans basse... Paris, l'auteur, Veuve Boivin, Le Clerc.*

**Sources : D Bhm ; F AR, Pn ; GB Lbl ; US Wc**

2 Suiten (op. 10), Nagels Musikarchiv.

Babioles, 6 Leichte Duette für Altbloßflöten, op. 10, zwei Hefte, Schott.

6 Babioles op. 10, 2 volumes, Amadeus.

**(1740)** *Dix-septième oeuvre... contenant six concerto en quatre parties, pour les vièles, musettes, flûtes traversières, flûtes à bec et hautbois, II violons et basse. Paris, l'auteur, Mme Boivin, Le Clerc, Lyon, De Bretonne.*

**Sources : F NS, Pc, Pn**

Concerto op. 17 N° 2 für Altbloßflöte, 2 violinen, u. Bc, Schott.

Concerto N°3 en do Majeur pour flûte à bec, 2 violons, violoncelle, contrebas, clavecin, Billaudot.

Konzert G-Dur für Altbloßflöte, 2 violinen, u. Bc, Bärenreiter.

**PHILIDOR, Anne Danican (1681-1728)**

**1712** *Livre de pièces pour la flûte traversière, flûte à bec, violons et hautbois avec la basse continue, Paris, Foucault, Roussel; Versailles, l'auteur.*

**Sources** : F Pn

Livre de pièces... fac-similé S.P.E.S.

Livre de pièces... fac-similé Minkoff

Livre de pièces... fac-similé Musica musica.

Sonate d-moll für Blockflöte und Basso continuo, Bärenreiter, Hortus Musicus.

Livre de pièces, Amadeus.

Livre de pièces, Editions Ouvrières.

**1714** *Livre de pièces pour la flûte traversière, flûte à bec et hautbois avec la basse continue, Paris, Foucault, Le Noble; Versailles, l'auteur.*

**Sources** : B Lc

Livre de pièces... fac-similé Musica musica.

Livre de pièces, Amadeus. Livre de pièces, Moeck.

---

**PIROYE, Charles (ca. 1668-ca. 1730)**

**1711** *Pièces choisies... tant pour l'orgue et le clavecin que toutes sortes d'instruments de musique.*

**Sources** : F Pn

Pièces choisies... Académie musicologique du Forez.

---

**PRIEUR, ( ? )**

**(1735)** *Premier oeuvre contenant six suites de pièces pour la musette ou vielle ou autres instruments avec la basse continue, Paris, Chédeville l'aîné, Mme Boivin, Le Clerc.*

**Sources** : F Pn ; GB Lbl

---

**RAVET ( ? )**

**(1740)** *Suites et sonates à deux vièles et avec la basse continue qui conviennent aux musettes, flûtes, hautbois &... Livre Ie. Paris, Mme Boivin, Le Clerc, Varguein.*

**Sources** : F Pc, Pn

---



ANEXO VI. Compases 224-226 del primer movimiento (*Allegro*) de la Sonata Hammerklavier, Op. 106 de L. V. Beethoven

219

224

228

233

238

*cresc.*

*ff*

*p*

*ritard.*

*a tempo*

*cantabile e legato*

*cresc. poco a poco*

- 1) La conducción de las voces en los compases 222-227, es decir, la alternación de quintas y sextas sol-mi, sol -mi, la-mi, la-fa, si $\flat$ -fa, exige la $\sharp$ , punto éste muy controvertido; en la edición original falta el  $\sharp$ , pero puede ser sólo una inadvertencia
- 1) La exactitud de este la $\sharp$  está demostrada por un esbozo fehaciente en Nottebohm (*Segunda beethoveniana*, pág. 126) (R.)





ANEXO VII. *Airs y Brunettes* ornamentados por Jacques-Martin Hotteterre

JACQUES HOTTETERRE  
le Romain

ORNAMENTED AIRS  
AND BRUNETTES

for

solo flute

(oboe/violin /recorder in C)

(basso continuo ad. lib.)



# Ornamented Airs and Brunettes

for  
Solo Flute (Oboe/Violin) (Basso Continuo ad. lib.)

## 1. Rochers, je ne veux point que votre echo fidèle

Bénigne de Bacilly [?]

J. HOTTETERRE le Romain

Flute

Double

1

5

9

13

17



## 2. Goutons, goutons, un doux repos

Michel Lambert

**Tendrement** 3

8

15

21

28

35

42

## 3. Rochers, vous êtes sourds

Michel Lambert

Tendrement

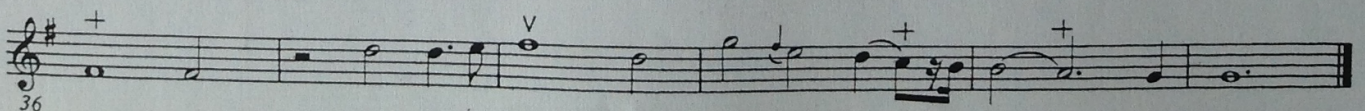
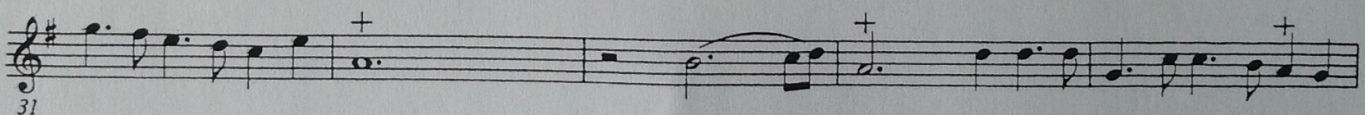
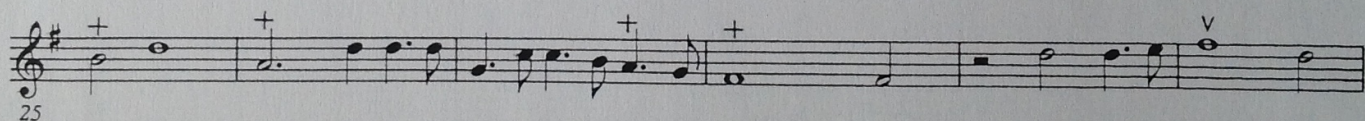
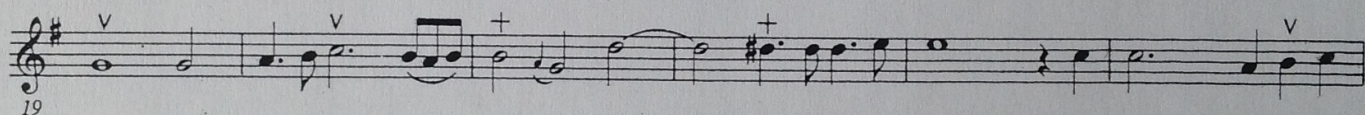
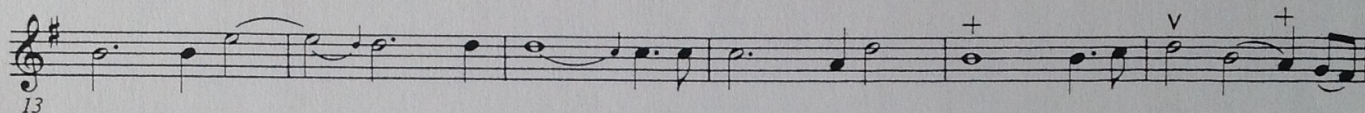
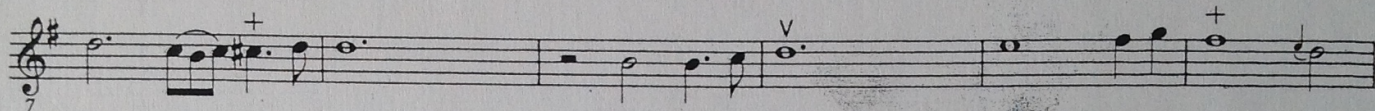
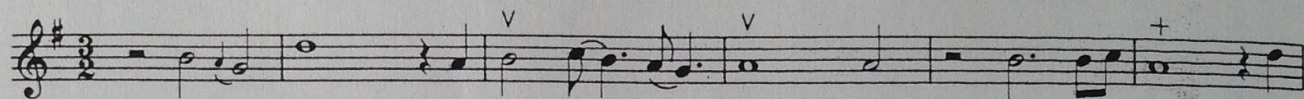
Double

The musical score is written for a double bass instrument, indicated by the 'Double' marking and the 'II' on the first staff. It is in 2/4 time and features a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The tempo/mood is marked 'Tendrement' (Tenderly). The score consists of six systems of two staves each. The first system shows the initial entry with a whole rest followed by a half note G2 and a half note F2. The second system begins at measure 6. The third system includes first and second endings, marked with '1.' and '2.' and repeat signs. The fourth system begins at measure 15. The fifth system begins at measure 19. The sixth system begins at measure 24 and concludes with a double bar line. Various musical notations are present, including slurs, ties, and dynamic markings like 'v' (forte) and 'l' (piano).



## 4. Lieux charmans retraittes tranquilles

Henry Desmarest [?]





# 5. Dans ces deserts paisibles

Jean-Baptiste Lully

Tendrement

Double

The musical score is written for a 'Double' instrument, likely a lute or a similar stringed instrument, in a single system. The music is in a 3/4 time signature and a key signature of one flat (B-flat). The score is divided into two main sections: 'Tendrement' and 'Double'. The 'Tendrement' section begins with a treble clef and a key signature of one flat. It features a melody in the upper staff and a bass line in the lower staff. The melody is characterized by a series of eighth and sixteenth notes, with a final measure marked with a 'V' (Vivace). The 'Double' section follows, marked with a 'D' (Duple). It features a more complex melody in the upper staff, with a key signature change to two flats (B-flat and E-flat) in the final measure. The lower staff provides a steady bass line. The score includes various musical notations such as clefs, key signatures, time signatures, and dynamic markings.

6. Pourquoi, doux rossignol  
Jean-Baptiste de Bousset

Tendrement 3

6 12 18 24 30 36 41



## 7. L'autre jour ma Cloris

Double

Autre  
double

The musical score is written for three staves. The top staff is a vocal line in treble clef, 2/4 time, with a key signature of one sharp (F#). It contains measures 1 through 12. The middle staff, labeled 'Double', is a piano accompaniment in treble clef, 2/4 time, with a key signature of one sharp. It contains measures 1 through 12. The bottom staff, labeled 'Autre double', is a piano accompaniment in treble clef, 2/4 time, with a key signature of one sharp. It contains measures 1 through 12. The score includes various musical notations such as notes, rests, accidentals, and dynamic markings like 'v' (forte) and '+' (crescendo). Measure numbers 5, 9, and 13 are indicated at the beginning of their respective staves.





17

18

19

20

This system contains measures 17 through 20. It features three staves in G major. Measure 17 has a treble staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note, and a bass staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note. Measure 18 has a treble staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note, and a bass staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note. Measure 19 has a treble staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note, and a bass staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note. Measure 20 has a treble staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note, and a bass staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note.



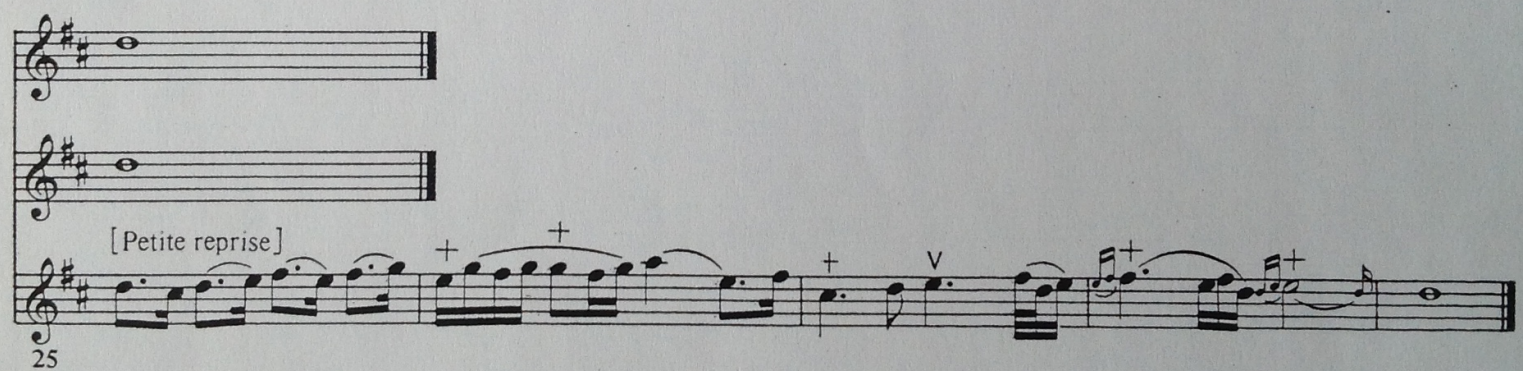
21

22

23

24

This system contains measures 21 through 24. It features three staves in G major. Measure 21 has a treble staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note, and a bass staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note. Measure 22 has a treble staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note, and a bass staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note. Measure 23 has a treble staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note, and a bass staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note. Measure 24 has a treble staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note, and a bass staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note.



25

26

[ Petite reprise ]

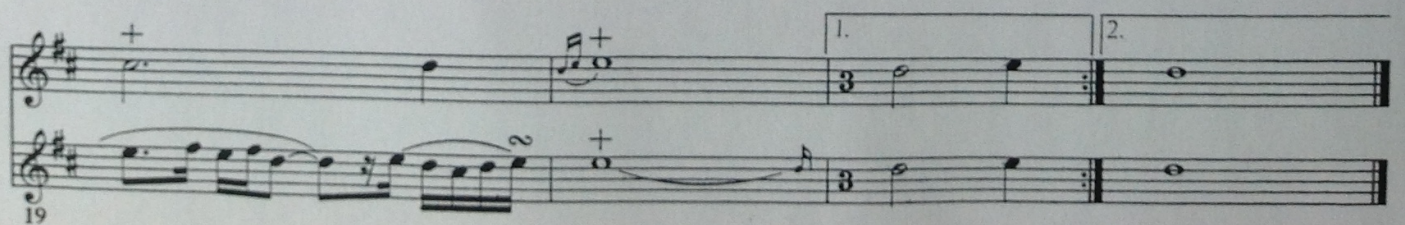
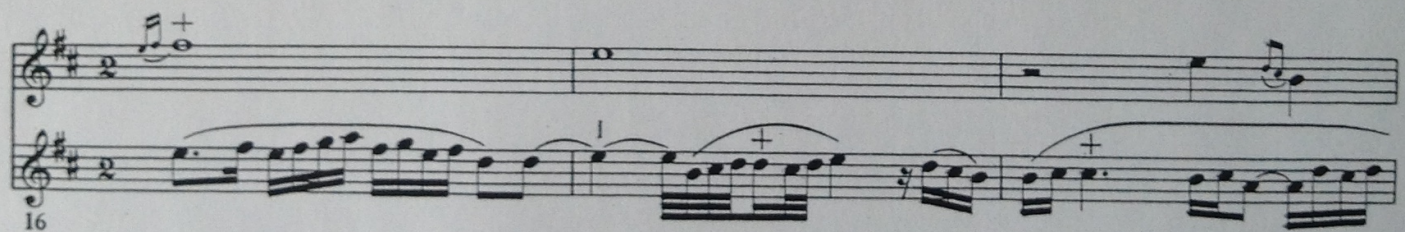
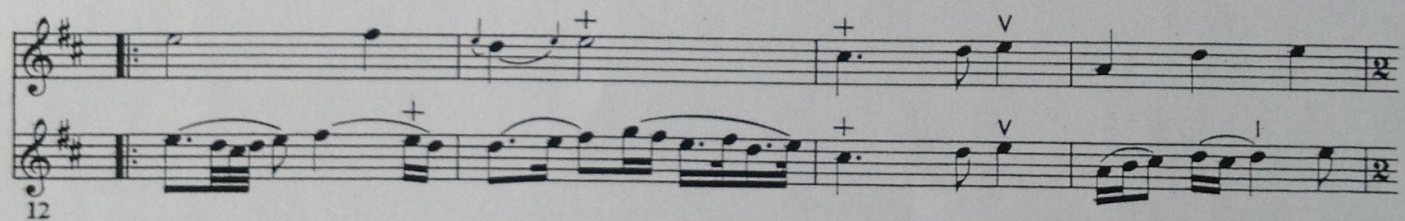
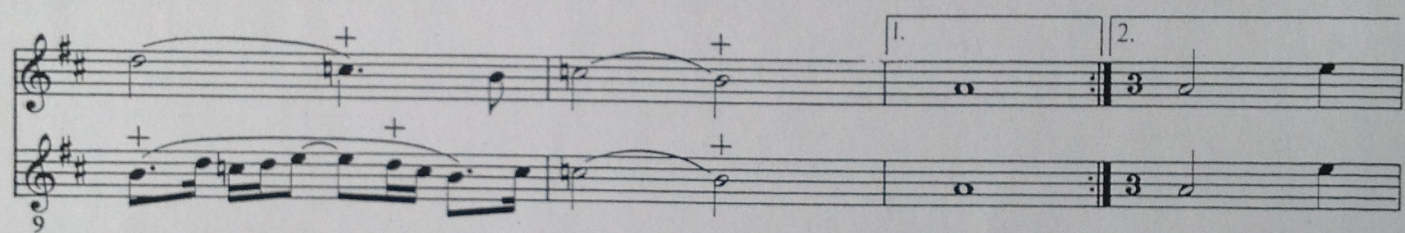
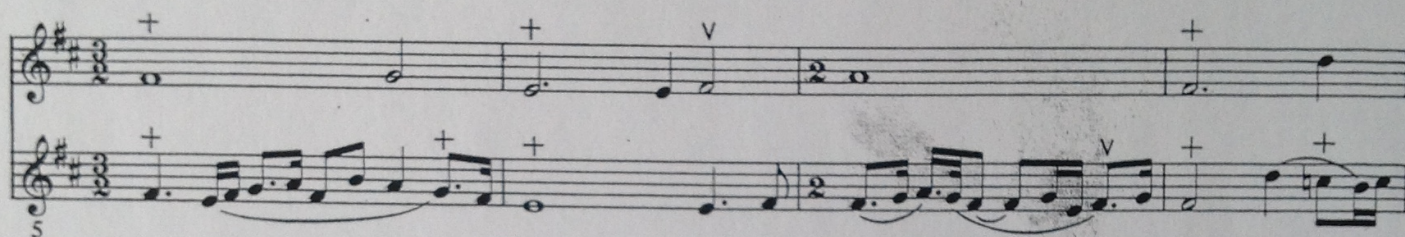
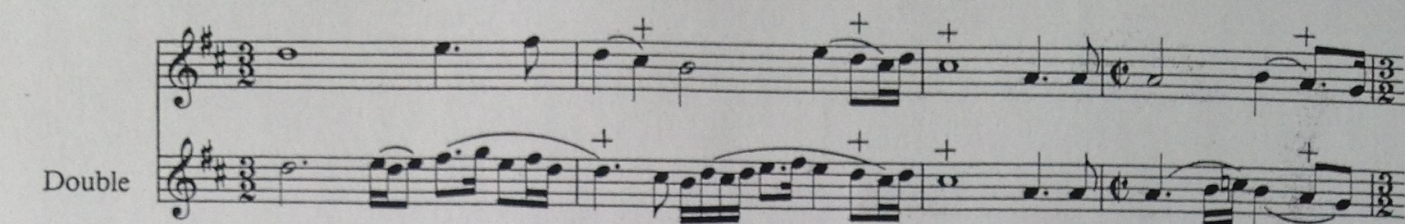
This system contains measures 25 and 26. It features three staves in G major. Measure 25 has a treble staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note, and a bass staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note. Measure 26 has a treble staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note, and a bass staff with a dotted quarter, eighth, and quarter note.



## 8. Si c'est un crime que l'aymer

Antoine Boesset

Double





# 9. L'amour, le seul amour

Michel Lambert

11

Double



## 10. Ah! vous ne voulez pas entendre

Michel Lambert [?]

Double

5

9

15

## 11. De mes soupirs, de ma langueur

Jean-Baptiste de Bousset

Double

D.C. only

5

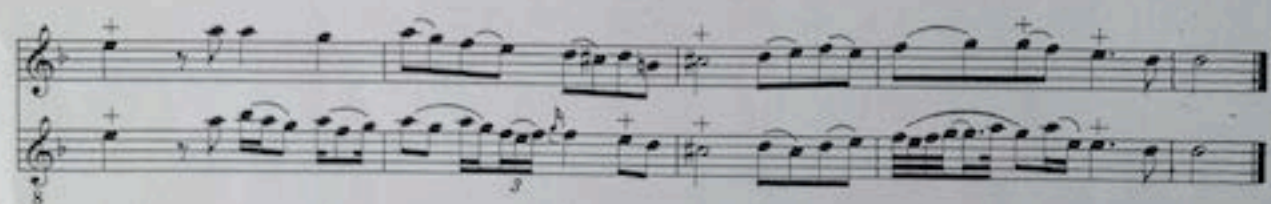
8





## 12. Nicolas va voir Jeanne

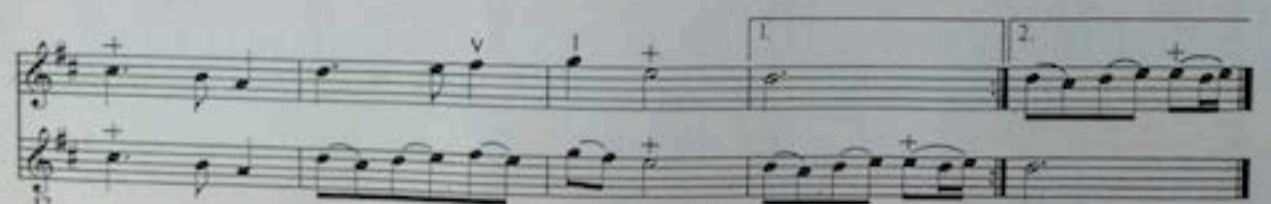
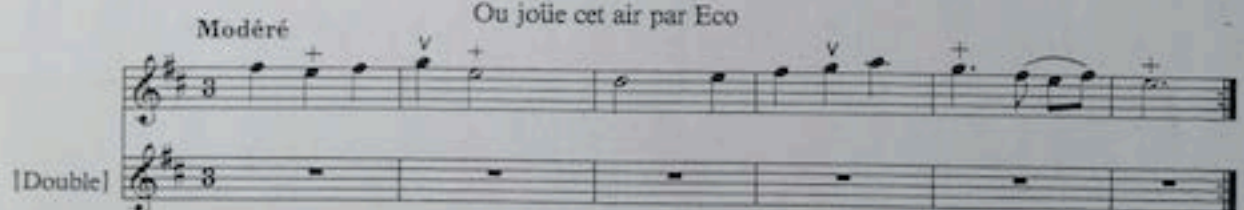
Gay



## 13. Air

Ou jolite cet air par Eco

Modéré



## 14. Vous qui faites votre modèle

Jean-Baptiste de Bousset

7

12

17

21

25

Vite

## 15. Le beau berger Tircis

Double

Autre double



Measures 8-11 of a musical score in 3/4 time, key of B-flat major. The score consists of three staves. Measure 8 starts with a treble clef and a key signature of two flats. Measure 9 contains a first ending bracket. Measure 10 contains a second ending bracket. Measure 11 ends with a double bar line. The notation includes various note values, rests, and articulation marks such as accents (^) and breath marks (+).

Measures 12-15 of a musical score in 3/4 time, key of B-flat major. The score consists of three staves. Measure 12 starts with a treble clef and a key signature of two flats. Measure 13 contains a first ending bracket. Measure 14 contains a second ending bracket. Measure 15 ends with a double bar line. The notation includes various note values, rests, and articulation marks such as accents (^) and breath marks (+).

# 16. Charmante reine de mon coeur

Jean-Baptiste de Bousset

Measures 16-20 of a musical score in 3/4 time, key of B-flat major. The score consists of five staves. Measure 16 starts with a treble clef and a key signature of two flats. Measure 17 contains a first ending bracket. Measure 18 contains a second ending bracket. Measure 19 contains a third ending bracket. Measure 20 ends with a double bar line. The notation includes various note values, rests, and articulation marks such as accents (^) and breath marks (+).



## 17. Berger prend soin de mon troupeau

Double

The musical score for 'Berger prend soin de mon troupeau' is written for a double bass instrument in 2/4 time. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The score consists of four systems of two staves each. The first staff of each system contains the melody, and the second staff contains a more complex accompaniment with many beamed sixteenth notes. Various musical notations are present, including slurs, accents, and dynamic markings like 'v' (forte) and '+' (crescendo). The piece includes first and second endings, indicated by '1.' and '2.' above the staff. Measure numbers 5, 8, and 12 are marked at the beginning of their respective systems.

## 18. J'ay passé deux jours sans vous voir

The musical score for 'J'ay passé deux jours sans vous voir' is written for a double bass instrument in 2/4 time. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The score consists of three systems of two staves each. The first staff of each system contains the melody, and the second staff contains a more complex accompaniment with many beamed sixteenth notes. Various musical notations are present, including slurs, accents, and dynamic markings like 'v' (forte) and '+' (crescendo). The piece includes first and second endings, indicated by '1.' and '2.' above the staff. Measure numbers 5 and 10 are marked at the beginning of their respective systems.



ANEXO VIII. Marques des Agrements et leur signification. D'Anglebert (1689)

Marques des Agrements et leur signification

The image displays several musical staves with various ornaments and their meanings in French. The ornaments are represented by specific musical notations such as trills, grace notes, and slurs.

- Tremblement Simple**: A single trill.
- Tremblement appuyé**: A trill with a longer duration.
- Tremblement Cadence**: A trill used as a cadence.
- autre**: Other variations of the ornament.
- Double cadence**: A double trill used as a cadence.
- autre**: Other variations of the ornament.
- sous tenz sur une blément tierce**: A specific ornamentation technique.
- Pince**: A grace note or mordent.
- autre Tremblement**: Other variations of the trill.
- Cheute ou port en descendant**: A grace note or mordent used in descending passages.
- et pince de la tierce en montant**: A grace note or mordent used in ascending passages.
- Cheute et Couleur**: A grace note or mordent used for color.
- autre**: Other variations of the ornament.
- sur 2 notes de suite**: A grace note or mordent used over two notes in succession.
- autre**: Other variations of the ornament.
- Cheute sur Cheute**: A grace note or mordent used over a grace note.
- double Cheute**: A double grace note or mordent.
- à une tierce**: A grace note or mordent used at a third interval.
- notte seule**: A grace note or mordent used on a single note.
- Arpeggé**: A grace note or mordent used in arpeggiated passages.
- autre**: Other variations of the ornament.
- autre**: Other variations of the ornament.
- autre**: Other variations of the ornament.
- Detache avant**: A grace note or mordent used before a detached note.
- un pince**: A grace note or mordent used on a single note.





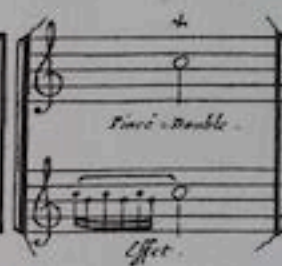


ANEXO IX. Explication des Agrémens, et des Signes. F. Couperin (1713)

Explication des Agrémens, et des Signes.



C'est la valeur des Notes qui doit déterminer la durée des pincés, des ports de Voix; et des Tremblemens. On doit entendre par le mot de durée le plus ou le moins de Battemens, ou Vibrations.



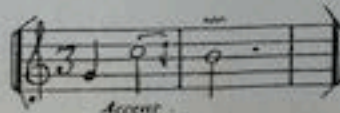
Signes pour les Renvois des Reprises.



Signes pour les renvoi des Notes finales.



Liaisons.  
Signes pour marquer les Notes qui doivent être liées, et coulées.





Arpègement, en montant.

Effet.

Pincés-dièses, et Bémolisés.

Effet.

Arpègement, en descendant.

Effet.

Pincés = Continu.

Effet.

Coulés, dont les points marquent que la seconde note de chaque tems doit être plus appuyée.

Les Notes quarrées ne Servent que lorsque les Clavecins Sont au ravalement par en bas.

Tremblement continu.

Effet.

Tierce-coulée, en montant.

Effet.

Signes pour la fin des Rondeaux, et de leurs couplets.

Tierce-coulée en descendant.

Effet.

Double.

Effet.

Signe.

Aspiration.

Effet.

Unisson.

Cette barre | marque que lorsqu'il se rencontre que la même note est écrite dans la main droite, et dans la main gauche (ce qui suppose un Unisson) il faut que l'une, et l'autre main touchent la note comme cy-dessus

Signe.

Suspension.

Effet.